



Carla Eunice Felgueiras Graça Leão

**PRESO À ESCOLA PORQUE PRESO À ESPERANÇA DE VOLTAR A SER
APRENDER A APRENDER: TRABALHO COGNITIVO E SUAS IMPLICAÇÕES
NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO INDIVÍDUO RECLUSO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2010

Carla Eunice Felgueiras Graça Leão

Preso à Escola Porque Preso à Esperança de Voltar a Ser

Aprender a Aprender: Trabalho Cognitivo e suas implicações na
(Re)construção Identitária do Indivíduo Recluso

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de Educação e Diversidade Cultural, sob a orientação de: Professor Doutor José Alberto Correia e Professor Doutor Tiago Neves

Junho de 2010

Sentia e compreendia que todo aquele ambiente era totalmente novo; que estava mergulhado numa treva completa e que não podia viver na treva tantos anos. Era pois necessário preparar-me. É claro que decidi que, em primeiro lugar, deveria guiar-me conforme os meus sentimentos e a consciência me ordenassem. Mas também sabia que isso era apenas um preceito moral e que a realidade me era completamente desconhecida

Dostoievsky (Recordações da Casa dos Mortos)

Resumo

Esta Tese de Mestrado desenvolve o argumento de que a escola em contexto prisional pode contribuir para a (re)construção dos traços identitários do indivíduo recluso. Essa (re)construção implica o reconhecimento da necessidade de mudança para a concretização de uma vida mais integradora. Focam-se as questões da inclusão e da exclusão nas sociedades actuais. Apresenta-se a prisão como o lugar de encontro de todos aqueles que levaram a exclusão ao limite. Argumenta-se que a escola representa o paradigma da liberdade dentro da instituição total. Justifica-se a escolha metodológica, narrativas biográficas. Constroem-se as narrativas e procede-se à análise interpretativa das mesmas.

Abstract

This Master Thesis develops the argument that school in prison can contribute to the (re)building of identity traces of inmates. It focuses on the questions of inclusion and exclusion in our days societies. The prison is presented as the meeting place for all those that have taken the exclusion to the limit. It argues that school represents the paradigm of freedom inside the total institution. It justifies the choice of the methodology, biographical narratives. It builds the biographical narratives and an analysis of them is elaborated.

Résumé

Cette thèse de maîtrise développe le sujet de l'école en contexte de prison, qui peut contribuer à la (re)construction des caractéristiques d'identité du prisonnier. Cette (re)construction exige la reconnaissance de la nécessité d'un changement pour la concrétisation d'une vie plus intégrée. On met en focalisation les questions d'inclusion et d'exclusion dans les sociétés actuelles. La prison est présentée comme le lieu de rencontre de tous ceux qui ont conduit l'exclusion au limite. On présente l'argument selon lequel l'école représente le paradigme de la liberté à l'intérieur de l'institution. Le choix méthodologique est justifié ainsi que les narrations biographiques. Les histoires de vie sont construites et on procède à leur analyse interprétative.

Agradecimentos

No final de um trabalho é suposto agradecermos a todos que, de uma forma directa ou indirecta, contribuíram para a realização do mesmo. É isso que pretendo fazer, porque de elementar justiça.

À minha família agradeço o apoio e o incentivo que me deram, nos momentos de maior trabalho e angustia, para a concretização das diversas tarefas de, profissional, mãe, esposa e dona de casa. Agradeço às minhas filhas a compreensão e prometo compensá-las pelo tempo e apoio que lhes roubei durante este período.

Aos meus colegas de aventura, Teresa e Fernando, quero dizer que sem eles teria tido muitas dificuldades em desenvolver este trabalho. Eles foram companheiros e, penso eu, formamos um trio fantástico, embora à beira de um ataque de nervos.

Reconheço o trabalho dos meus professores de Mestrado. Deram um grande contributo para a prossecução dos meus objectivos e acrescentaram-me conhecimentos que se revelaram fundamentais para o trabalho que desenvolvi.

Aos meus orientadores, Professor Doutor José Alberto Correia e Professor Doutor Tiago Neves, agradeço a orientação, a liberdade que me deram e os limites que me impuseram.

Agradeço à Direcção Geral dos Serviços Prisionais a autorização para o desenvolvimento do meu trabalho num Estabelecimento Prisional, a cuja direcção também agradeço a disponibilidade e abertura manifestadas, bem como à minha escola, na pessoa do seu Director.

Ao Dr. Alves de Sousa, agradeço a forma compreensiva e eficiente como resolveu algumas contrariedades que poderiam causar atrasos e constrangimentos à minha investigação.

Agradeço à minha amiga Fernanda, sempre disponível, à minha cunhada Tuxa que deu o seu contributo e ao meu amigo e técnico de educação, Marcos Ribeiro.

Por fim, e os últimos serão os primeiros, agradeço à mulher e excelente profissional que me levou para a escola no EP, me orientou e ensinou a estar e a envolver-me num projecto difícil e desgastante como este de trabalhar, ensinar, numa prisão. Obrigada Alice, saiba que para mim será sempre uma referência de excelência.

Aos meus alunos da escola no EP dedico este trabalho e, de forma especial, agradeço aos meus investigados a forma generosa e corajosa com que se disponibilizaram a colaborar e a coragem de se abrirem para mim e, em diálogos intensos e emotivos, mostrarem-me os seus percursos. Desejo que o futuro lhes traga a estabilidade e resistência necessárias para enfrentarem e gozarem uma liberdade responsável e feliz.

Abreviaturas:

B2 – Segundo Ciclo do Ensino Básico

B3 – Terceiro Ciclo do Ensino Básico

CPJ – Centro Protocolar de Justiça

DRE – Direcção Regional de Educação

DGSP – Direcção Geral dos Serviços Prisionais

EFA – Educação e Formação de Adultos

EP – Estabelecimento Prisional

INDÍCE

A Constituição de um Objecto de Estudo

Capítulo I

1. Dinâmicas da Inclusão e Exclusão nas Sociedades contemporâneas
2. Prisão: Uma Instituição de todas as Sociedades. Sua génese, características e funções
 - 2.1. A Prisão em Portugal
 - 2.2. A Organização de um Estabelecimento Prisional
 - 2.3. O Ensino no Estabelecimento Prisional

Capítulo II

1. A Escola: Paradigma da Liberdade, Dentro da Instituição total
 - 1.1. O Desapego à Escola

Capítulo III

A Escolha de um Método num Contexto em que Acontece Educação

1. A Educação numa Perspectiva Científica
2. Procedimentos
 - 2.1. Como se Seleccionaram os narradores
 - 2.2. As Entrevistas
 - 2.3. Preservação do Anonimato e da Confidencialidade
 - 2.4. O Ideal e o Possível

Capítulo IV

Construções Identitárias em Tensão

1. Inclusão/Exclusão Social: As Duas Faces da Moeda
2. Marginalidade/Delinquência: Percursos e Escolhas de Vida
3. Prisão: Adaptação a uma Nova “Sociedade”
4. A Escola: Memórias, Expectativas e Projectos no Contexto Escolar

Conclusões

Referências Bibliográficas

Anexos

Introdução

Analisar os efeitos da frequência da escola nos percursos de vida do aluno/recluso é o objectivo deste trabalho. Pretendemos saber até que ponto a (re)descoberta da escola potenciou, ou não, a reconstrução dos traços identitários do aluno/recluso.

O conhecimento que tenho, porque professora na escola de um Estabelecimento Prisional (EP), da escola em contexto prisional e da sua influência nos alunos/reclusos, entendi pertinente trabalhar estes aspectos tão pouco explorados e tratados, quer ao nível dos Serviços Prisionais, quer ao nível das Ciências da Educação.

A escola é uma valência da prisão. Tem as suas características próprias e a sua autonomia. Implantou-se na instituição total e pode ter um papel preponderante na ressocialização daqueles que nela habitam. É nossa intenção, a partir das narrativas biográficas, da subjectividade e singularidade das existências dos investigados, tentar perceber de que forma a escola pode ou não representar um espaço e tempo para a reflexão dos percursos feitos e das escolhas a fazer.

Num primeiro capítulo procuraremos ver de que forma a sociedade inclui e exclui os indivíduos. Analisaremos os diversos fenómenos que conduzem à exclusão e de que forma os indivíduos se posicionam e respondem a essa exclusão. Veremos quais as diversas dimensões em que os fenómenos de exclusão se verificam, à luz de alguns autores como: Paugam, Stoer, Magalhães, Gaulejac e outros.

Procuraremos verificar de que forma a necessidade de pertença a um grupo conduz os indivíduos à adopção de comportamentos desviantes e como reagem perante esse desvio, como se vêem e vêem os outros. Tentaremos perceber os conceitos de “outsider”, marginal, delinquente. Tendo por base os trabalhos de Blumer, Becker e Gonçalves tentaremos perceber algumas das decisões que aqueles que se desviaram da norma tomaram.

Definiremos prisão, relembrando Foucault e Goffman, a sua génese, características e funções na punição e processo de ressocialização do indivíduo recluso. Falaremos da prisão em Portugal e da sua evolução ao longo do tempo. Especificamente, centrar-nos-emos num Estabelecimento Prisional de alta segurança, local em que decorre a investigação, e no ensino nesse mesmo EP.

Num segundo capítulo, apreciaremos de que forma a escola se posiciona na instituição total, qual o seu papel e importância para os processos de integração e ressocialização do aluno/recluso.

Falaremos da tensão entre dois mundos de existência: Prisão/Escola. Tentaremos perceber quais os processos de transição identitária, em mundos díspares e que, por força das circunstâncias, têm que se encontrar. Abordaremos, também, a tensão entre a socialização relacional e a socialização cognitiva: Qual o papel da escola no sublimar desta tensão? De que forma esta tensão contribui para o confronto com a ordem escolar? De que forma a escola, enquanto espaço de tensão, cria incongruências?

Analisaremos as diferenças e especificidades do ensino de adultos. Procuraremos perceber a necessidade de uma oferta educativa capaz de satisfazer as necessidades, características e finalidades da população adulta a que se dirige, e a especificidade do adulto em reclusão. Qual a relação que esses adultos estabelecem com o saber e o porquê da necessidade de se distinguirem da imagem que lhes é dada pela prisão.

Iremos, também, tentar perceber de que forma o desapego à escola contribuiu, ou contribui, para a exclusão dos indivíduos. Autores como Bourdieu, Durkheim, Iturra, Correia, Stoer e Magalhães, entre outros, servirão de guia nesta análise.

O terceiro capítulo falará das opções metodológicas que foram feitas. Num primeiro momento, reflectiremos sobre a educação numa perspectiva científica. Verificaremos de que forma os métodos qualitativos se tornaram essenciais para estudar os fenómenos da sociedade e, concretamente, da educação. Mais uma vez, recorreremos a diversos autores e às suas perspectivas para nos orientarmos nesta tentativa de compreensão daquilo que nos rodeia.

Serão, então, apontadas as razões para a escolha duma metodologia, narrativas biográficas. Justificaremos essa opção, apontando as suas virtualidades e riscos. Mais uma vez, apoiar-nos-emos em autores como Ferrarotti e Poirier para explicar a nossa opção e justificar a razão pela qual, neste contexto, a metodologia escolhida nos pareceu a mais adequada. Os procedimentos serão também, esclarecidos neste capítulo: critérios para a selecção dos narradores; descrição dos procedimentos para a realização das entrevistas; formas de garantia de preservação do anonimato e da confidencialidade, bem como a explicação da sua necessidade; distinção entre a situação ideal e a possível para a concretização das narrativas biográficas.

No quarto capítulo, é feita a análise interpretativa das referidas narrativas. Essa análise é feita tendo por base quatro quadros de análise: as perspectivas da inclusão/exclusão, antes e durante a prisão; a marginalidade e delinquência, as escolhas feitas e os percursos vividos; a prisão e formas de adaptação à mesma; a escola, a do passado e a de hoje, entre muros.

Finalmente, tentaremos chegar às conclusões possíveis, tendo sempre presente que é nas palavras daqueles que vivem a situação, que procuraremos conhecer e perceber as motivações, os constrangimentos e possibilidades que a escola em contexto prisional oferece.

A Constituição de um Objecto de Estudo

Enquanto Professora na Escola de um Estabelecimento Prisional, há mais de 10 anos, fui aí desenvolvendo vários projectos. A minha actividade profissional nessa casa foi iniciada sem qualquer tipo de preparação prévia e, consequentemente, deparei-me com uma série de situações que me surpreenderam, assustaram, motivaram e interessaram. Sozinha, como todos os outros colegas, fui aprendendo a olhar estes homens, alunos, reclusos de uma outra forma. Tentei compreender os seus posicionamentos perante a vida e a sociedade e perceber as suas motivações para a frequência da escola. Rapidamente, percebi que a escola era um espaço diferente, aí os reclusos sentiam-se num espaço de relativa liberdade e estabeleciam relações com os professores que não conseguiam estabelecer com os funcionários e/ou técnicos da casa.

O meu desempenho profissional no EP foi feito sem qualquer apoio institucional. Foi uma aprendizagem no terreno e, devo reconhecê-lo, com o apoio de alguns colegas mais velhos e mais experientes na leccionação em Estabelecimentos Prisionais.

Desde o primeiro momento em que decidi fazer Mestrado tive a certeza que gostaria de desenvolver um trabalho no âmbito da Escola no Estabelecimento Prisional. Senti e sinto que muito há a investigar no que ao ensino em EP diz respeito. Conheço a realidade destas casas, particularmente no que à Escola concerne, debato-me com inúmeras dificuldades ao desenvolvimento da minha actividade profissional e limitações ao cumprimento cabal da verdadeira função da escola. Sei do reconhecimento, por parte dos alunos, da actividade desenvolvida nestas Escolas. Contudo, entendo haver necessidade de

investigar, de uma forma científica, os efeitos da frequência da Escola, de perceber melhor as suas vantagens ou não, nos percursos de vida do aluno/recluso. Que efeitos ela tem ou teve nas suas “novas” escolhas de vida. Por essa razão, é minha intenção desenvolver o trabalho da Tese no âmbito da Escola no EP. Concretamente, gostaria de saber como e quando a (re)descoberta da Escola potenciou, ou não, a (re)construção identitária do indivíduo recluso.

O tema da (re)construção identitária é-me caro porque implica o reconhecimento da necessidade de mudança para a concretização de uma vida mais integradora e, se possível, mais feliz. Assim, pretendo saber de que forma pode o trabalho cognitivo ser um elemento potenciador da necessidade de reflexão sobre as escolhas feitas e potenciador do perceber de outra vida, outros valores e princípios, a busca de novos traços identitários e/ou (re)construção dos mesmos. Assim, recorrerei às narrativas biográficas, tentarei que narrem todo um percurso de vida, ou parte dele, explorem e descrevam o seu mundo de vivências, os contextos em que as suas decisões e opções foram tomadas. Da subjectividade e singularidade das suas existências tentarei perceber as suas construções sociais e de que forma se podem relacionar percursos marginais e/ou delinquentes com a escola, e os efeitos da mesma, antes e durante o período de reclusão. Tentarei perceber de que forma a tensão entre dois mundos de existência: Prisão/Escola, contribui, ou não, para os processos de transição identitária. Procurarei verificar qual a relação que os alunos/reclusos têm com o saber e de que forma a tensão existente, pelo duplo papel da escola enquanto instrumento para a socialização relacional e socialização cognitiva, favorece o confronto com a ordem escolar, potenciando a criação de incongruências. Dos percursos individuais poder-se-á extrapolar para o grupo a que pertencem e de que forma interagem com ele, condicionando, ou não os seus percursos de vida.

Da análise e interpretação do percurso dos alunos/reclusos, da investigação dos mesmos poderemos perceber os efeitos da escola, a nível pessoal e até ao nível do percurso prisional. Sei, por experiência, que a escola pode influenciar a atitude e postura do recluso perante a instituição total, questiono-me de que forma ela o pode influenciar para a vida. Sei que não tenho forma de o saber ou confirmar. Resta-me apenas aferir quais os sentimentos/expectativas do recluso em relação à vida “fora” das paredes da prisão.

CAPITULO I

Dinâmicas da Inclusão e Exclusão nas sociedades contemporâneas

1. Dinâmicas da Inclusão e Exclusão nas Sociedades Contemporâneas

A sociedade é o espaço em que nos movimentamos. Tem as suas leis, regras, expectativas e exigências, que diferem conforme a cultura específica de um povo e a história que carregam. Nós somos a sociedade.

De uma forma geral, queremos ou aspiramos a uma sociedade inclusiva, capaz de absorver as diferenças que nos separam e, por aproximação, criar a harmonia necessária ao bom funcionamento das instituições por si criadas. Vivemos em sociedade, passamos por um

processo de socialização, que começa nas relações familiares e alarga-se, progressivamente, ao grupo de amigos, ao grupo de trabalho, vizinhos, sociedade em geral. É desta forma que vamos construindo a nossa identidade, escolhendo os nossos valores e reconhecendo as características que fazem parte de nós, que nos definem. Ao longo do tempo vamos mudando, a identidade não é um atributo imutável, é no processo de socialização que construímos a identidade, é nas relações com os outros que o nosso “eu” se constrói, nas mais diversas vertentes (Blumer, 1998).

Somos avaliados nas nossas acções. Essa avaliação pode ser positiva, incentivando a sua continuidade, ou inibidora, obrigando à reflexão e análise dos actos cometidos e tentando a reparação dos mesmos. Desde logo, deparamo-nos com o constrangimento de reconhecer a necessidade da instituição prisão na sociedade para que, ainda que de forma coerciva, se possa oferecer a quem nela vive a segurança necessária e protecção daquilo ou daqueles que a põem em causa. Há actos cujas consequências obrigam a mais que uma reparação feita pelo próprio indivíduo. Cabe à instituição prisão, criada pela própria sociedade, dentro das suas regras e objectivos, conduzir o indivíduo a esse processo de reparação do mal feito (Foucault, 1997).

A marginalidade é uma realidade a que não se pode fugir. As evidências da sua existência são incontornáveis e os efeitos da mesma podem ser devastadores, aos mais diversos níveis. Muitas vezes, levam ao questionar da própria sociedade e necessidade de mudança para a concretização do verdadeiro ideal social, qualquer que ele seja.

O fenómeno da exclusão condiciona comportamentos e atitudes perante a vida e perante os outros. As zonas marginais, bairros sociais, bairros degradados, nas margens da sociedade, são aquelas que normalmente são apontadas como focos de crime, potenciadores do avolumar de infracções às regras estabelecidas, geradores de violência e

miséria. É essa imagem que os órgãos de comunicação social transmitem, é esse o sentir das populações que se afastam “desses” lugares marginais e que potenciam a exclusão.

Para Costa (1998), o fenómeno da exclusão integra cinco campos: económico, social, cultural, patológico e comportamentos auto-destrutivos.

Na mesma linha de pensamento, Amaro (s/d) considera que a exclusão social pode exprimir-se nas várias dimensões do quotidiano do indivíduo ao nível do ser, estar, fazer, criar, saber e ter. A exclusão social resulta da não realização de uma ou de todas estas dimensões.

Serge Paugam (2003) prefere falar do conceito de desqualificação social para definir o processo de articulação entre elementos objectivos e subjectivos que induzem à exclusão social. Dá enfoque ao estatuto e à posição do indivíduo na hierarquia social, assim como aos efeitos identitários decorrentes das lógicas de designação e de rotulagem. A pobreza a que grande parte da população dos bairros está sujeita fá-la diminuir-se, excluir-se a todos os níveis: «a pobreza não é somente o estado de uma pessoa que tem falta de bens materiais, corresponde igualmente a um estatuto social específico, inferior e desvalorizado que marca profundamente a identidade dos que a experimentam» (Paugam, 2003:23).

Stoer, Rodrigues e Magalhães (2004) definem cinco lugares de impacto da exclusão social: o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território. Para estes autores explorar estes lugares nas suas diferentes dimensões é mapear a exclusão/inclusão social.

Gaulejac (1999) usa o termo “excluído” para designar populações tão diversas como os pobres, os novos pobres, os analfabetos, os idosos, os deficientes motores, os toxicodependentes, os doentes mentais, assim como os seropositivos. Do ponto de vista analítico, exclusão e integração são os dois pólos extremos de um mesmo espaço dimensional, daí que a compreensão de um conceito passa pela compreensão do outro. Este autor centra a abordagem sobre a exclusão social na análise das dimensões económica, social e simbólica.

A dimensão económica da exclusão define a escassez das oportunidades em termos de consumo e de emprego. A fuga à norma, ou seja, ter um consumo diferente do modelo de consumo dominante numa dada sociedade, passa a ser uma situação anormal que tende a ser vista e assumida como uma incapacidade pessoal. A inserção no mercado do trabalho é, também, fundamental para a integração. Daqui advém a possibilidade de participar economicamente na vida na comunidade e de, ao mesmo tempo, criar uma identidade

profissional e social. Nas modernas sociedades mais desenvolvidas, o trabalho é a porta de acesso no sistema social, ou seja, determina o lugar a ocupar na sociedade.

A integração económica é fundamental, mas não explica as diferentes formas de exclusão. A integração na teia de relações e os laços sociais a que o indivíduo está vinculado constituem um suporte susceptível de preservar o seu isolamento e vulnerabilidade. Estes laços tanto compreendem a integração do indivíduo no grupo primário como a sua integração na sociedade global, através dos laços sociais institucionais. Estes últimos assumem um papel fundamental na sociabilização do indivíduo, nomeadamente a escola.

A dimensão simbólica remete para as normas e valores comuns e as representações colectivas que definem os lugares sociais. As condutas sociais são orientadas por normas, por códigos, que lhes atribuem um valor social, pelo que a participação do indivíduo nos ideais e modelos culturais do grupo contribui fortemente para a construção da sua identidade.

A desinserção resulta, também, do isolamento e ruptura em relação àqueles que, supostamente, prestariam apoio afectivo e psicológico. Assim, o indivíduo perde o sentido da filiação que o inscreve numa história familiar e social, passando a depender da imagem social reenviada pelos outros e pelas organizações humanitárias e sociais que garantem a sua sobrevivência. Depreende-se, então, que a integração simbólica ocupa um lugar central, exprime-se pelo seu reconhecimento social, pelo reconhecimento do lugar que ocupam, pela sua utilidade social, pela necessidade de valorização e de identificação a um grupo. A pertença a um grupo é fundamental já que cada indivíduo precisa de ser reconhecido, amado, admirado, aceite pelo outro para confirmar a sua própria existência e desenvolver o sentimento fundamental de ser alguém que conta, para os outros e para si mesmo. Esta valorização da identidade passa pela necessidade de estar incluído, fazer parte de um grupo, sentir que, de alguma forma, contribui para o funcionamento desse mesmo grupo e com ele partilha as experiências, as “acções”, em que acontece interacção, deixando a sua marca pessoal, influenciando, dirigindo ou controlando, ainda que de forma parcial, os acontecimentos. A pertença a um grupo estigmatizado, marginal, põe problemas graves de valorização pessoal ou, pelo contrário, é uma forma de se inserir. Daí a dificuldade, para aqueles que padecem de uma estigmatização colectiva, de poderem revalorizar individualmente a sua identidade se a do grupo não for também revalorizada. A revalorização de um grupo colectivo estigmatizado leva a pôr em causa relações sociais que fundaram a estigmatização ou os valores que as legitimam. Pode-se, então, inferir que

o papel dos fenómenos identitários nos processos de desinserção e de reinserção é fundamental.

Assistimos, muitas vezes por necessidade, à inversão de valores. Essa inversão é justificada pela necessidade do momento, pela vontade premente de ser parte do grupo, é uma forma de resistência à desinserção e à estigmatização.

L'inversion du sens normatif accordé à un comportement permet de faire certaines choses réprouvées socialement tout en conservant l'estime de soi, et de résister ainsi à l'intériorisation de la stigmatisation. Ce qui est désigné comme négatif par le système de valeurs dominant est posé comme positif, par exemple, la marginalité est décrite comme une forme positive de liberté, le vol est situé, sur l'échelle des valeurs, au-dessus de la mendicité ou de l'aide publique, jugés dégradants, la prostitution apparaît préférable à la charité, la délinquance est une façon adroite et courageuse de gagner sa vie... (Gaulejac, 1994:190)

As sociabilidades primárias desenvolvidas em contextos de desvalorização simbólica, em espaços fechados e interclassistas levam ao desenvolvimento de subculturas e à inversão da escala de valores, exigindo uma intervenção que passe pelo enriquecimento dos laços sociais e das sociabilidades das pessoas, diversificando locais e redes de relações. Quaisquer que sejam as soluções encontradas, as pessoas “desinseridas” da sociedade experimentam um sentimento de perda irreparável da sua dignidade, sentimento este que parece ter origem numa ruptura involuntária com um sistema de valores. Merecer a estima e o respeito do outro, isto é, pertencer a uma ordem social da qual partilhamos os valores, é uma condição fundamental de acesso à dignidade e ao reconhecimento.

Não raras vezes, assistimos a processos de exclusão, ou auto exclusão, apenas porque o indivíduo é diferente, expressa-se e age de uma forma pouco convencional, responde às acções dos outros de forma pouco perceptível à maioria dos “aceites”, os “integrados” e, muitas vezes, acomodados da sociedade. Tornam-se os deslocados da sociedade, não são aceites, não são respeitados, vivem à margem, por isso são “outsiders” (Becker, 1985). Acontece, muitas vezes, que esses indivíduos ultrapassam a ténue linha que separa o excluído do marginal, perdem a dignidade e deixam-se mergulhar na aventura/desventura do sub-mundo.

Se, ao falarmos de marginalidade e crime imediatamente lembramos as ditas zonas marginais e identificamos os seus habitantes como os responsáveis pelo que de pior se produz na sociedade e por todos os males a que ela está sujeita, também é verdade, e temos que o analisar e perceber, que o crime está onde existem pessoas.

Em sociedade ou em grupo, as pessoas interagem, respondem aos actos umas das outras, estabelecem relações e, porque o fazem, estão sujeitas às consequências desses

actos e à interpretação que os outros actores sociais lhes dão. Isto é viver, correr riscos inerentes à condição de viver em sociedade. Os indivíduos agem solitariamente, colectivamente ou em representação de uma organização ou grupo. Como preconizou Blumer: «...fundamentally human groups or society exists in action and must be seen in terms of action.» (Blumer, 1998: 6). É pelo facto de viver que o ser humano se tem que integrar na sociedade. Se não o fizer põe em causa a sua existência enquanto ser social, enquanto ser humano. «O *filho do homem* nasce inacabado ... o *filho do homem* é obrigado a aprender para ser» (Charlot, 2009: 25). Os meus investigados viviam em mundos concretos e reais, mesmo na prisão interagem e estabelecem relações, individualmente e em grupo. Perceber essas relações e as formas como se estabelecem, fora e dentro da prisão, é factor preponderante para a análise dos seus processos de (re)construção identitária.

A vida em grupo não é fácil, pressupõe cedências, aprendizagens, adaptação e, acima de tudo, interacção. É aqui que reside uma das grandes dificuldades, numa sociedade que existe em acção. A estrutura social é complexa e contempla a posição social, status, autoridade, prestígio, as relações estabelecem-se tendo em conta estes aspectos e condicionam os comportamentos, as “acções” das pessoas. As pessoas têm que adaptar-se aos padrões estabelecidos, se não o fizerem são excluídas, retiradas do cenário em que decorre a acção. É pela interacção social que se forma a conduta humana, não é meramente uma forma de expressão ou libertação da conduta humana, as acções dos outros condicionam as nossas.

Blumer fala de interaccionismo simbólico referindo-se aos processos de interpretação das intenções do outro. Defende que a resposta imediata, irreflectida, à acção do outro é de cariz não simbólico. Assim, é fundamental, para compreender as acções dos outros, identificar os seus mundos de objectos (físicos, sociais e abstractos). O indivíduo lida com as situações em que tem que agir, descobre o significado das acções dos outros e mapeia a sua própria linha de acção à luz de tal interpretação. Os objectos são formados, sustentados, enfraquecidos e transformados no processo de interacção. Este depende do grupo de indivíduos que pertencem a diferentes associações, ocupam diferentes posições no mosaico social e, por isso, aproximam-se uns dos outros de forma diferente, vivem em mundos diferentes e regem-se por valores e significados diferentes.

Aquele que não aceita as normas e regras estabelecidas pelos grupos sociais dominantes e as transgride será perseguido como sendo um indivíduo no qual não se pode

confiar, é um “outsider” (Becker, 1985). Para os indivíduos rotulados de “outsiders” os outros indivíduos são estranhos ao seu universo, tornando-se, eles próprios, “outsiders”.

As normas podem ser ditadas de diversas formas: formalmente (escritas na lei) e neste caso as forças policiais e judiciais cuidarão para que elas se cumpram; acordos informais, estabelecidos recentemente ou advindos da antiguidade e da tradição e, neste caso, as sanções informais são utilizadas para fazer respeitar este tipo de normas. A fuga às normas e as razões que conduzem à mesma podem ser as mais diversas. Desde logo, a imputação da responsabilidade de tais actos às características inatas dos indivíduos que os praticam. Aponta-se, então, a inevitabilidade de tais actos acontecerem por parte desses indivíduos. Construir uma definição de desvio não é tarefa simples, talvez a mais fácil seja a estatística: «... est dévient ce qui s'écarte par trop de la moyenne» (Becker, 1985: 28). Contudo, a concepção estatística parece ingénua e até trivial. Simplifica o problema ao descartar-se das numerosas questões que se relacionam com os valores, fundamentais no estudo da natureza do desvio. Há desvios que não são crimes e, contudo, quem os pratica é perseguido e julgado, ainda que não de forma formal. O julgamento do grupo e da sociedade em geral é uma realidade a que ninguém foge, o resultado desse julgamento deixa marcas e condiciona o comportamento das vítimas do mesmo. O exemplo citado por Becker é ilustrativo disso mesmo, o homossexual é discriminado, julgado e, muitas vezes, ostracizado apenas porque tem uma orientação sexual diferente, foge à norma estabelecida pelo grande grupo.

Dum ponto de vista mais científico, numa analogia médica, o desvio é definido como qualquer coisa essencialmente patológica que revela a presença de um “mal”. Estas patologias são altamente questionáveis.

O desvio visto como uma doença mental é redutor, o homossexual ou o toxicodependente apresentariam, então, sintomas de uma doença mental, tal como a demora de cicatrização de feridas é sintoma de diabetes. A doença mental apenas se assemelha à doença física num sentido metafórico

La métaphore médicale limite le point de vue tout autant que la conception statistique. Elle accepte le jugement profane sur ce qui est déviant et, par l'usage de l'analogie, en situe la source à l'intérieur de l'individu, ce qui empêche de voir le jugement lui-même comme une composant décisive du phénomène. (Becker, 1985: 30)

Alguns sociólogos servem-se de um modelo de explicação de desvio que se baseia, no essencial, nas noções de saúde e doença imputadas à medicina. Examinam uma

sociedade, ou parte dela, questionando-se se o que acontece é um processo que tende a reduzir a estabilidade social e diminuir as chances da sua sobrevivência. Analisam o processo de desvio como sintomas de desorganização social. Os aspectos “funcionais” seriam aqueles que favorecem a estabilidade e os aspectos “disfuncionais” seriam aqueles que rompem com a mesma. Na prática, torna-se extremamente difícil saber ou determinar o que é funcional ou disfuncional para uma sociedade ou grupo social. Na vida em sociedade são estabelecidas relações e interações, na maior parte dos casos de natureza política, que condicionam o campo de manobra dos mais diversos intervenientes e, por conflitos políticos que se estabelecem entre eles e “desviam” indivíduos do grupo ou organização. A concepção funcional do desvio, que negligencia o aspecto político, limita a nossa compreensão do fenómeno.

A concepção mais próxima da de Becker, mais relativista, é a concepção que define desvio como sendo a falha de obediência às normas do grupo. Quando se descrevem as normas que determinado grupo impõe aos seus membros, pode-se decidir, com alguma precisão, se um indivíduo as transgrediu, ou não, logo saberemos se ele é um “outsider”. Contudo, também esta concepção dá pouca importância às ambiguidades que vão aparecendo quando surge a necessidade de escolher normas destinadas à medição do comportamento e ao julgamento do seu desvio. Uma sociedade é dominada por diferentes e variados grupos, cada um com o seu próprio sistema de normas e os indivíduos pertencem, simultaneamente, a diferentes grupos. Uma pessoa pode romper com as regras de determinado grupo e, por outro lado, essa mesma acção pode não ser vista como um desvio às normas estabelecidas. Excluem-se, no entanto, regras e normas que são inquestionáveis e por isso estão plasmadas na lei. A sua transgressão exige a intervenção policial e jurídica, independentemente do juízo de valor individual ou colectivo de um grupo ou de toda uma sociedade. Os alunos/reclusos investigados quebraram essas regras e a lei encarregou-se de os enquadrar e enviar para o extremo da condição humana.

A concepção sociológica que define o desvio como a transgressão de uma norma ou regra aceite de comum acordo procura, sempre que esse desvio acontece, caracterizar o transgressor(ra) e procura, na sua personalidade e condições de vida, os factores susceptíveis de potenciar a transgressão. Esta situação pressupõe que aqueles que transgridem constituem uma categoria homogénea.

As causas do desvio podem ser encontradas no contexto social em que o indivíduo vive ou nos factores sociais que estão na origem da sua acção mas Becker conduz-nos na observação do facto que «les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes

dont la transgression constitue la déviance» (Becker, 1985: 32), ao aplicar as normas e ao etiquetar como desviantes aqueles que não as cumprem, o desvio deixa de ser uma qualidade atribuída ao acto cometido mas, mais tarde, uma consequência da sua aplicação. O “outsider” é aquele a quem essa etiqueta foi colada com sucesso e o seu comportamento desviante é aquele a que o colectivo decidiu atribuir a etiqueta.

O desvio é, entre outras coisas, uma consequência das reacções dos outros ao acto de uma pessoa. Não é homogéneo e não se explica de forma simplista ou simplificada. Não encontramos ou descobrimos num grupo de “outsiders” personalidades ou condições de existência comuns susceptíveis de explicar o desvio que lhes imputamos. Tentaremos verificar isso mesmo nas narrativas dos alunos/reclusos.

Becker considera o desvio como o produto de uma transacção efectuada entre um grupo social e um indivíduo que, aos olhos do grupo, transgrediu uma norma. Interessa-se menos pelas características pessoais e sociais do “outsider” e dá enfoque ao processo pelo qual são considerados como estranhos ao grupo, assim como as suas reacções ao julgamento.

A transgressão é propriedade, não do comportamento em si mesmo, mas da interacção entre a pessoa que comete o acto e aqueles que reagem a ele. O desvio é criado a partir das reacções das pessoas a tipos particulares de comportamento e pela designação que lhes é atribuída de desviantes.

Os comportamentos desviantes são, assim os concebemos nós, todos aqueles que são susceptíveis de pôr em causa a segurança e integridade do outro. Nestes casos, a acção policial faz-se sentir e aplica-se a lei. São os criminosos ou delinquentes que a lei arrasta para as prisões e aí os pune e, assim o esperamos, reabilita para a sociedade e os consciencializa para a necessidade do cumprimento das regras e normas assumidas pela sociedade. Nem sempre esses “outsiders” são criminosos. Alguns não cometem actos ilegais, puníveis por lei, mas, porque a sua cultura e modos de vida são suficientemente bizarros e pouco convencionais é-lhes atribuída essa mesma etiqueta pelos membros mais conformistas da sociedade (Becker, 1985). A cultura marginal não se identifica necessariamente com a cultura criminal:

Ela é simplesmente “diferente”. Certos valores aceites no interior destes grupos são, todavia, passíveis de condenação se forem assinalados. Os temas centrais da sua identidade são a virilidade, a coragem e a tendência a mostrar, se necessário através da violência, esses mesmos princípios. A sua visão da sociedade é determinada pelo destino, que a dividiu entre os que têm o poder e o dinheiro (os patrões) e os restantes. A atitude básica é de desconfiança em relação às instituições

porque elas não são mais que extensões do poder da classe dirigente e só existem em função dos lucros que aquela pode extrair-lhes (Gonçalves, 1993: 156)

O crime espalha-se por toda a sociedade, nas suas mais diversas formas, nas diferentes classes sociais e pelos mais diversos e diferentes actores sociais. As razões para esse facto podem ser as mais diversas. De qualquer forma todas visam, ainda que de forma pouco clara, a inclusão daquele que não é aceite, que é rejeitado, não é estimado ou respeitado. As razões que possam ser apontadas têm em comum o facto de, elas próprias, serem marginais e desrespeitarem princípios básicos da vida em sociedade.

Uma coisa é certa e indesmentível, com maior ou menor incidência, o crime e os comportamentos marginais são uma constante de todas as sociedades e atravessam todo o espectro social.

2. Prisão: Uma Instituição de todas as Sociedades. Sua Génese, características e funções.

A instituição prisão tem o seu lugar na sociedade. É concebida como uma forma de “afastar” aqueles que não cumprem com a lei e/ou regras impostas e que visam o funcionamento de uma sociedade harmónica, pacífica e integradora. A prisão:

(...) representa e coisifica o prolongamento da acção judiciária e jurídica e a sua presença física é, ao mesmo tempo, testemunho e garantia de que cada um pode usufruir da sua liberdade estando preservado dos “ataques” dos transgressores. Simboliza, pois, o bem e o mal, o aceite e o interdito e é sinónimo da separação interna que pode ocorrer no seio do grupo social (Gonçalves, 1993: 88)

A prisão impõe o isolamento, característica de todo o estabelecimento prisional. Isolamento da família, da comunidade, do grupo de amigos e conhecidos, isolamento em relação a tudo que até ao momento de reclusão se viveu. Simultaneamente, pretende-se que a mesma seja moralizadora, capaz de sancionar para além do corpo. O homem/mulher, condenado(a) a pena de prisão é subtraído(a) de um bem maior: a liberdade. São afastados da sociedade e se a sua punição já não é sentida no corpo é-o na alma. Contudo, não existe punição sem:

(...) certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra.... Na realidade, a prisão, nos seus dispositivos mais explícitos, sempre aplicou certas medidas de sofrimento físico (Foucault, 1997: 18)

Contudo, a verdade é que, nos dias de hoje, emerge a necessidade de punir, obviamente, mas também, pensar e adequar o sistema prisional à recuperação de “almas”, mesmo tendo que as punir, e colocar no centro de todo o processo: «À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que actue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições.» (*ibidem*). Neste pressuposto, a punição tem que existir e fazer-se sentir, no corpo e na alma, sobretudo na alma. Foucault defende que a prisão marca o acesso à “humanidade”. Este é o primeiro passo para o reconhecimento de “humanidade” no criminoso. Assim, a prisão tem que visar, não apenas a punição, mas também, a recuperação das tais “almas” que, de algum modo, infringiram as regras impostas mas não deixaram de ser humanas. Convém, contudo, não esquecer que, desde o seu início, a prisão é concebida como:

(...) uma “detenção legal” encarregada de um suplemento colectivo, ou ainda uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal. Em suma, o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos (Foucault, 1997: 196)

A função pedagógica da cadeia é, então, proporcionar ao indivíduo recluso as competências necessárias para voltar ao meio de onde é proveniente munido de novas ferramentas, aquelas que foram desenhadas como fundamentais para o processo de ressocialização. A prisão dispõe de meios e recursos, muitas vezes recorrendo ao exterior, pessoal técnico especializado, professores por exemplo, com vista ao preenchimento de lacunas, falhas na educação e socialização dos indivíduos. A cadeia dos nossos dias pretende, então, punir e, simultaneamente, recuperar o indivíduo, (re)prepará-lo para a vida em sociedade, para uma inclusão responsável e livre, potenciadora de uma vida dentro dos cânones exigidos e fundamentais a uma sociedade dita livre e democrática. A verdade, porém, é que se torna inegável que, do mesmo modo que está a punir, está, também, muitas vezes, a criar delinquentes: «... os mecanismos e os efeitos da prisão se difundiram ao longo de toda a justiça criminal moderna; a delinquência e os delinquentes a infestaram toda» (Foucault, 1997: 214) A prisão, pelas suas características intrínsecas, é encarada como uma verdadeira “escola de crime”. Os indivíduos convivem diariamente, partilham espaço e tempo, lutam pela sobrevivência, marcam o seu território e adquirem competências que podem ser conducentes à criminalidade, quantas vezes especializada.

Na definição de Goffman a prisão é:

(...) um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos, com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (Goffman, 2003: 11).

A prisão é uma “instituição total” onde toda a vida dos reclusos é controlada pela mesma autoridade, debaixo do mesmo espaço. Vivem em conjunto, partilham quase tudo, incluindo a forma de tratamento e tipo de exigências. A rotina é palavra de ordem e é suportada por um rol de regras a que os reclusos têm de obedecer e não regatear. O cumprimento dessas regras é vigiado, fiscalizado, de forma minuciosa e ininterrupta. As actividades levadas a efeito são-no com o objectivo de concretizar as metas oficiais impostas pela instituição.

«Na prisão, tradicionalmente, predomina o poder coercivo, isto é, o controlo é exercido sobretudo através de ameaças e sanções físicas e morais quer personificadas no pessoal de vigilância quer nos detidos entre si, na conquista de privilégios internos» (Gonçalves, 1993: 84). É neste espaço em que coabitam pessoas diferentes, opressores e oprimidos, que se torna fundamental reconhecer o papel de cada um e assumi-lo de forma cabal. Se assim não for está posta em causa a ordem e os objectivos traçados pela instituição prisional tal como foi concebida.

Goffman chamou a atenção para o facto destas instituições pretenderem, de alguma maneira, mudar o indivíduo. Mais uma vez, não se pretende somente punir, pretende-se intervir sobre o indivíduo de forma a modificá-lo, transformá-lo noutra, dar-lhe outro ser, outro querer. «Em nossa sociedade, são as estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu» (Goffman, 2003: 22). De acordo com Foucault, não seria esta a intenção primeira, mas foi isso que, ao longo dos tempos, se foi fazendo e preconizando. Daí a necessidade de trabalhar o conceito de prisão e sua funcionalidade no que à reeducação diz respeito. Continua a ser local de punição, forma legal de punir e de a justiça, sistema penal, funcionarem no sentido de descansar a moral daqueles que têm por função julgar e aplicar sanções aos infractores que habitam no espaço comum que é a nossa(s) sociedade(s).

A prisão é, sem dúvida, o lugar que alberga aqueles que, por razões diversas, prevaricaram, desviaram-se da lei e das suas regras. Assim, pretende-se, nestas casas, nestas “instituições totais”, privado de liberdade, intimidar e reformar o condenado. Assim o entende quem lá vive, assim o entendem os meus investigados, embora questionem se essa tentativa de reformação é uma realidade. Já muito se pensou e escreveu sobre o assunto em epígrafe mas, parece inevitável a manutenção da instituição prisional.

A prisão, essa região mais sombria do aparelho de justiça, é o local onde o poder de punir, que não ousa mais se exercer com o rosto descoberto, organiza silenciosamente um campo de objectividade em que o castigo poderá funcionar em plena luz como terapêutica e a sentença se inscrever entre os discursos do saber. Compreende-se que a justiça tenha adoptado tão facilmente uma prisão que não fora entretanto filha de seus pensamentos. Ela lhe era agradecida por isso (Foucault, 1997: 214)

Conhecer uma prisão é tarefa difícil e implica muito mais que conhecer o espaço físico, organização, poderes instituídos, é, essencialmente, conhecer os “vários tipos de populações reclusas” (Gonçalves, 1993:86). Fundamental é, então, conhecer os indivíduos que se movimentam nessa instituição total, as suas teias de relações, partilha de códigos restritos e pequenos ou grandes poderes que determinam a sua posição intramuros. O processo de adaptação à prisão viabiliza, ou não, as circunstâncias de “recuperação” para a vida em sociedade.

2.1. A Prisão em Portugal

A partir de 1867 inicia-se um esforço legislativo no que ao direito penitenciário diz respeito. Aboliu-se a pena de morte, os trabalhos públicos e a prisão perpétua. Passou-se a seguir o modelo penitenciário de Filadélfia. Neste modelo o recluso cumpria pena em total isolamento, obrigatoriamente tinha que trabalhar, dentro da cela e sem qualquer contacto com o exterior ou com os companheiros de reclusão. Como se percebe, não havia uma política de reinserção social.

A grande reforma prisional acontece em 1936 com uma nova legislação que, apesar de tudo, se fixava essencialmente numa série de disposições substantivas «de tipo parasitário (perigosidade, prorrogação da pena, prisão de menores, regime de medidas aplicáveis a alcoólicos e equiparados, etc.) – do que num ajustado equilíbrio entre a ideia de ressocialização do delinquente e seus direitos, segurança e ordem prisionais.» (Decreto-Lei nº265/79 de 1 de Agosto). As dificuldades foram-se revelando e conduziram à necessidade de modificações, ainda que, muitas vezes, apenas de carácter mais ou menos administrativo.

A reforma de 1979 assenta na ideia de “corrigibilidade” de todos os condenados, ainda que tendo sempre o carácter punitivo da condenação e prevenção do cometer de novos crimes, bem como protecção dos cidadãos em relação àqueles que quebram as regras e põem em causa a segurança e bem-estar do colectivo.

Os reclusos passam a estar separados de acordo com o grau de perigosidade que apresentam (grau de segurança máxima, média ou mínima). É, neste decreto, apontado o sistema de regras que devem presidir à reinserção social dos reclusos, trata-se a um tempo do tipo de estabelecimentos (centrais, regionais e especiais) que o devem servir, regula-se a competência dos seus directores, não deixando de co-responsabilizar os reclusos e de fazer apelo, sensibilizando-a, à sociedade, para os problemas dos condenados a medidas privativas de liberdade. Aos reclusos é mantido o direito à sua protecção, através da possibilidade de queixas, exposições e, em último recurso, consagrando, expressamente, a possibilidade de recurso para o Tribunal dos Direitos do Homem.

A 12 de Outubro de 2009 é aprovado o novo código da Execução de Penas e Medidas Privativas de Liberdade. No Artigo 2º é referido o objectivo central da Aplicação de Penas: «... visa a reinserção do agente na sociedade, preparando-o para conduzir a sua vida de modo socialmente responsável, sem cometer crimes, a protecção de bens jurídicos e a defesa da sociedade.» (Lei nº115/2009 de 12 de Outubro – CAPITULO I Artigo 2º). É preconizado que a execução da pena infligida deve respeitar a personalidade dos reclusos e os seus direitos e interesses jurídicos que não colidam com aqueles que, por inerência da sentença proferida, perdeu. A execução dessa pena deve ser imparcial, não discriminando em função do sexo, raça, língua, território de origem, nacionalidade, etnia, religião, opção política ou ideologia, orientação sexual, classe social ou situação económica. Deve respeitar-se a individualidade do condenado e, consequentemente, deve-lhe ser assegurado tratamento individualizado. Assim, na medida do possível, deve-se evitar os efeitos mais negativos da privação de liberdade, tentando uma aproximação das condições benéficas da vida em comunidade. Desta forma, estimula-se o sentido de responsabilidade do recluso que deve ser solicitado a participar no desenho da execução da sua pena; deve, ele próprio, trabalhar o seu processo de reintegração social, nomeadamente através de ensino, formação, trabalho e programas. Neste pressuposto, o recluso é, ele próprio, aquele a quem se podem assacar responsabilidades pelo sucesso ou insucesso do programa estabelecido. Assim o saiba ele fazer, assim o permitam fazer.

Por tratamento prisional entende-se o conjunto de actividades e programas de reinserção social que tem como objectivo a preparação do recluso para a liberdade. Conta-se com o desenvolvimento de responsabilidades e aquisição de competências que possam permitir, ao recluso, opções de vida diferentes daquelas feitas no momento em que cometeu o crime. Deste modo, pretende-se que adopte uma atitude e modo de vida socialmente responsável e capaz de satisfazer as suas necessidades após a libertação. Cabe

aos serviços prisionais: «...em articulação com os competentes serviços públicos das áreas de saúde, educação, formação e emprego e segurança e acção social, assegurar o efectivo exercício dos direitos referidos nos números anteriores, nos termos do presente Código e do Regulamento Geral» (Lei nº115/2009 de 12 de Outubro - Artigo 7º, ponto 3).

Relativamente ao Ensino nos Estabelecimentos Prisionais dita a Lei nº115/2009 de 12 de Outubro, no seu artigo 38º, que esse se: «...organiza em conexão com a formação profissional e o trabalho, de modo a promover condições de empregabilidade e de reinserção social, no quadro das políticas nacionais de educação e de emprego e formação de adultos».

A intenção da lei parece ir no sentido do reconhecimento do ensino como uma base ou rampa de lançamento para o longo e tortuoso processo de reabilitação, reintegração e inclusão do indivíduo recluso. É, pois, de extrema importância que o ensino em EP seja reconhecido e incentivado.

No actual momento, verifica-se que a população reclusa é cada vez mais jovem e grande parte dos reclusos não chegaram a concluir a escolaridade obrigatória enquanto se encontravam em liberdade. A lei estipula um carácter prioritário no que concerne ao assegurar da referida escolaridade obrigatória, para os mais jovens ou iletrados a viver em reclusão. Outros níveis de escolaridade, como o Ensino Superior, devem ser incentivados e poder-se-ão concretizar através do ensino à distância. Àqueles com necessidades educativas especiais é-lhes garantido o apoio que lhes permite aceder ao ensino em condições idênticas às dos restantes reclusos.

Está plasmada na lei a necessidade e garantia de acesso a programas de ensino da língua portuguesa, pelo menos quando o tempo de pena a cumprir exceda um ano, a todos os reclusos estrangeiros que manifestem interesse na aprendizagem da língua portuguesa.

A fim de evitar a estigmatização, a lei prevê que nos certificados de habilitações ou diplomas não possa constar que esses resultam da condição de recluso.

Os ministérios responsáveis pelas áreas da Educação e do Ensino Superior asseguram as actividades de ensino nos estabelecimentos prisionais, nos termos da lei.

Os professores desde sempre sentiram que o trabalho dos alunos reclusos não era suficientemente reconhecido e avaliado por parte dos serviços prisionais. Não havia uma consequência visível pelo trabalho desenvolvido, nem tão pouco, em alguns casos, a necessidade de questionar o que fazia aquele recluso a maior parte do seu dia. O percurso exemplar de alguns alunos/reclusos só era percepcionado quando, por razões inerentes ao processo individual do recluso, se constatava que aquele já não era o mesmo homem

iletrado, ou quase, que meio perdido se encostava aos muros da exclusão e se afundava no descrédito em si próprio.

Regista-se com agrado que a lei prevê que a frequência de cursos seja considerada tempo de trabalho, consequentemente remunerado. Este último aspecto é muito importante. A maior parte dos reclusos não tem capacidade financeira para suportar os gastos pessoais, tabaco, produtos de higiene e outros. Alguns desses homens não recebem visitas e como tal têm que arranjar forma, dentro dos limites do que lhes é permitido, de arranjar meios para subsistirem intramuros. Muitos, em consequência desse facto, abandonaram a possibilidade de escreverem o seu nome ou ler um simples aviso. Outros perderam a esperança de apostarem em si próprios e desenvolverem um trabalho cognitivo, estabelecer uma relação com o saber, potenciadores da apregoada reinserção, da desejada liberdade responsável e efectiva. Está, também, previsto e contemplado na lei que o aproveitamento escolar, a assiduidade e o comportamento e atitude no espaço escola serão tidos em conta para efeitos de flexibilização da execução da pena e para o efeito de atribuição de prémios.

A recente alteração da lei, com um espírito de abertura ao exterior e implicação directa do recluso no seu processo de reintegração, pode representar uma outra visão da prisão, menos virada para si e mais centrada no exterior, implicando a comunidade e os diversos agentes sociais no árduo trabalho de (re)construção de indivíduos mais integrados, responsáveis e envolvidos no processo de consciencialização e adopção de novas atitudes e formas de cidadania capazes de os colocar num espaço definido, concreto e positivo do espectro social.

2.2. A Organização de um Estabelecimento Prisional

O Estabelecimento Prisional onde decorre a investigação é um espaço físico imponente e, de alguma maneira assustador. Não porque seja um edifício feio, mas porque alberga dentro de si o mistério de vidas temidas mas que atijam a curiosidade daqueles que não se revêem no mundo da reclusão. É o outro lado da margem a que se refere um dos narradores, Sérgio, aquele que provoca fascínio «O marginal provoca fascínio. O caos fascina. Como adulto confirmei que, mesmo na cadeia, o lado negro continua a fascinar».

É um Estabelecimento Prisional central, para reclusos condenados em penas de média/longa duração, em regime misto – regime fechado e RAVI (regime aberto virado para o interior) e RAVE (regime aberto virado para o exterior).

Em 2003 o EP foi ampliado com a entrada em funcionamento de um novo edifício com 3 Alas para 100 reclusos cada uma, denominado "Pavilhões Complementares" (PC). Com esta nova construção a lotação do EP passou a ser de 848 reclusos. Actualmente, este novo edifício funciona de forma independente em relação ao EP referido.

O EP em causa é um estabelecimento fechado, circundado por um muro de cerca de 4 metros de altura, guarnecido com arame farpado e com quatro torres de vigilância. Obedece ao estilo arquitectónico do tipo "concentracionário" em que a zona celular toma a forma de um "H". Os reclusos estão alojados em celas distribuídas pelas Ala A e B, ligadas ao corpo central.

A Unidade de Saúde encontra-se em funcionamento desde o ano de 1998 com as seguintes valências: psicologia, medicina dentária, psiquiatria, infecciologia, clínica geral e enfermagem. Aberto 24 horas por dia, dispõe de capacidade de internamento para 19 reclusos, servindo de retaguarda aos Estabelecimentos da zona Norte do país.

Em Setembro de 2005 entrou em funcionamento uma Secção de segurança, com lotação de 30 lugares.

Resultante do estabelecimento de protocolos de colaboração com várias entidades públicas e privadas o EP disponibiliza, na área da formação profissional, cursos de: Marcenaria, Pintura de Construção Civil, Electricidade de Instalações, Jardinagem, Olaria, Serralharia, Mecânica, Padaria/Pastelaria.

Em termos de ocupação laboral o EP dispõe de Oficinas com produção para o exterior, bem como ocupação em áreas de manutenção do EP: Marcenaria, Serralharia, Mecânica Auto, Sapataria, Obras, Lavandaria/Alfaiataria, Electricidade e Agro-pecuária.

A Escola é uma das suas valências. O seu espaço físico foi recentemente remodelado. Até 2009 funcionava num recinto separado da restante cadeia, apenas os alunos tinham acesso a ele, com cinco salas pré fabricadas, muito degradadas e exíguas e três salas construídas de raiz. O recreio era um espaço relativamente amplo e permitia a realização de algumas actividades escolares. A Educação Física era praticada no pátio central a que todos os reclusos tinham acesso.

No ano lectivo 2009/2010 a escola abriu portas completamente reformada. As salas pré fabricadas desapareceram e deram lugar a várias salas de aula, construídas de raiz e mobiladas com novos materiais que servem para dignificar o espaço e aqueles que aí trabalham. Assim, há dois edifícios separados por um pátio amplo e cimentado. Em cada um dos edifícios há, de um lado oito salas de aulas e do outro quatro, uma sala de convívio

e as instalações sanitárias. As salas restantes foram remodeladas e aí funcionam a sala de professores, o gabinete do guarda e duas salas de aula.

2.3. O Ensino no Estabelecimento Prisional

O Ensino nos estabelecimentos prisionais portugueses segue, há muitos anos, as recomendações internacionais sobre esta matéria, nomeadamente no que diz respeito à colaboração dos estabelecimentos de ensino do exterior e à adopção de programas que podem ter continuidade após a libertação do indivíduo recluso.

Em 1979 é estabelecido um acordo entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação através do qual as escolas tuteladas por este último, recrutam e afectam a cada estabelecimento prisional uma equipa de professores que assegura o funcionamento do ensino básico e secundário. Os programas, as metodologias e o sistema de avaliação são os mesmos que são adoptados no exterior (Ensino de Adultos), eventualmente são feitas adaptações adequadas ao meio prisional.

A Escola no EP elabora um projecto educativo próprio que terá que submeter à aprovação do director(a) do EP e à Direcção Regional de Educação da sua área. Esse projecto é pensado e elaborado pelos professores(as) a leccionar no EP e tem em conta as necessidades dos alunos/reclusos, a especificidade da população com que se trabalha, a realidade do espaço e as questões de segurança que devem ser sempre asseguradas. Nesse projecto são contempladas disciplinas extra curriculares (educação não formal) que pretendem criar uma dinâmica de escola e possibilitar a expansão de saberes e descoberta de potencialidades e/ou formas de evasão. São exemplo disso mesmo, as actividades de Educação Física, Português para Estrangeiros, Oficina de Teatro, Oficina de Jornalismo, Música, entre outras. As actividades extra curriculares estão abertas a toda a população reclusa e não apenas aos alunos da escola.

Cada EP tem uma escola associada e essa funciona de forma independente e tem autonomia para decidir as suas próprias regras de funcionamento e os procedimentos que entende ter para dar resposta às necessidades dos alunos, da escola e da própria instituição prisão. A escola deve atender sempre ao facto de que, faça o que fizer, a segurança nunca deve ser posta em causa. Desta forma, a promoção de actividades no exterior está condicionada aos alunos/reclusos no gozo de medidas de flexibilização passíveis de

permitirem deslocações à comunidade e, também, desta forma, trabalharem o processo de ressocialização dos alunos/reclusos.

Os reclusos que se encontrem a frequentar o ensino superior têm acesso à escola, consultam o material que entenderem consultar, são apoiados, sempre que o solicitem, pedagogicamente pelos professores da escola e podem participar em todas as actividades por ela promovidas.

As inscrições para a escola estão abertas a toda a população prisional e não é feita qualquer selecção em função de idade, raça, religião, etnia, orientação sexual ou crime cometido.

Como incentivo à frequência e ao aproveitamento escolar, é atribuído, pela Direcção Geral dos Serviços Prisionais, um prémio pecuniário, calculado em função do número de unidades de formação em que foram certificados.

O ensino em EP acontece em 47 estabelecimentos prisionais. Tal situação não se verifica no Hospital Prisional e em 2 estabelecimentos cujo tempo médio de permanência dos reclusos não justifica a organização formal destes cursos.

Actualmente, e depois de ter sido abandonado o Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis, a oferta da escola no EP são os cursos EFA. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos são uma oferta formativa, integrada na iniciativa Novas Oportunidades e têm vindo a afirmar-se como um instrumento central das políticas públicas, para a qualificação de adultos, promovendo assim, a redução dos seus défices de qualificação.

Os cursos EFA podem ter vários percursos formativos: Nível Básico (B1, B2, B1+2, B3, B2+3) e Nível Secundário (NS).

Os cursos EFA podem ter três itinerários diferentes: Dupla Certificação (quando conferem uma habilitação escolar e tecnológica/profissionalizante); Escolares (quando conferem apenas uma habilitação escolar); apenas com a componente de formação tecnologia, para formandos já detentores do EB ou do ES (ao abrigo do ponto 4, artigo 1º da Portaria nº 230).

O público-alvo destes cursos deverá ter idade igual ou superior a 18 anos à data de início da formação (a título excepcional, poderá ser aprovada a frequência de formandos com idade inferior, desde que estejam inseridos no mercado de trabalho); ter a pretensão de completar o 4º, 6º, 9º ou 12º ano de escolaridade; desejar obter uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3; apenas os candidatos com idade igual ou superior a 23 anos podem frequentar um curso EFA de nível Secundário ministrado em regime diurno ou a

tempo integral (período equivalente à duração diária de trabalho prestado, correspondente, para este efeito, a 7 horas/dia). Neste aspecto, e embora não entre no âmbito desta investigação, perguntamo-nos da viabilidade desta condição em contexto prisional. Cada vez mais os reclusos são bastante jovens e esta imposição de idade para a frequência dos cursos EFA Secundário poderá impedi-los da frequência da escola. Também é questionável a carga lectiva, 7 horas/dia, as rotinas e horários de um EP colidem com a possibilidade de cumprimento desse horário.

No nível básico os cursos EFA compreendem uma formação de base que integra, de forma articulada, 4 áreas de Competências – Chave: Cidadania e Empregabilidade (CE), Linguagem e Comunicação (LC) / (LCE) (Língua Estrangeira), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o Módulo de Aprender com Autonomia (AA).

No nível Secundário, os cursos EFA compreendem uma Formação de Base que integra, de forma articulada, 3 áreas de Competência-Chave: Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e a Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (Área de PRA).

No nível secundário existem 3 percursos tipificados: Tipo A (para formandos com o 9º ano de escolaridade); Tipo B (para formandos com o 10º ano de escolaridade); Tipo C (para formandos com o 11º ano de escolaridade).

Os cursos EFA compreendem uma avaliação formativa (permite obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens) e ainda uma avaliação sumativa (serve de base à certificação final).

Nos cursos EFA de nível secundário, a avaliação formativa ocorre, preferencialmente, no âmbito da área de PRA, a partir da qual se revela a consolidação das aprendizagens efectuadas pelo adulto ao longo do curso. Nestes cursos, a avaliação traduz-se ainda na atribuição de créditos, de acordo com o referencial de competências-chave de nível secundário, com efeitos na certificação dos formandos.

Em termos de certificação estes cursos podem conferir uma dupla certificação (escolar e profissional), uma certificação apenas escolar ou apenas profissional. Na eventualidade de conclusão, com aproveitamento, de um curso EFA, correspondente a um qualquer percurso formativo, o formando obterá um Certificado de Qualificações. Na eventualidade de não conclusão do curso EFA, o formando poderá ver registadas as unidades de competência (componente de formação de base dos cursos de ensino básico) e

as Unidades de Formação de Curta Duração numa Caderneta Individual de Competências e obterá um Certificado de Qualificação discriminando as unidades efectuadas.

Os adultos que concluem o ensino básico ou secundário através de um curso EFA e que pretendam prosseguir estudos estão sujeitos aos respectivos requisitos de acesso das diferentes modalidades de formação.

A certificação escolar resultante de um curso EFA de nível básico permite-lhe o prosseguimento de estudos através de um curso EFA de nível secundário ou o ingresso num processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) com vista à obtenção de uma qualificação de nível secundário; A certificação escolar resultante de um curso EFA de nível secundário permite o prosseguimento de estudos através de um Curso de Especialização Tecnológica ou de um curso de nível superior, mediante as condições definidas na Deliberação nº 1650/2008, de 13 de Junho, da Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior, ou nos termos do Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março (acesso ao ensino superior para maiores de 23 anos).

CAPITULO II

A Escola: Paradigma da Liberdade dentro da Instituição Total

1. A Escola: Paradigma da Liberdade Dentro da Instituição Total

A instituição escola é uma organização central na construção de uma sociedade, dentro de um paradigma ocidental.

Dentro desta perspectiva, podemos assumir que a escola pode ajudar o indivíduo a crescer, a ganhar dimensão humana, moral, ética. No exercício das funções de professor(a) faz-se um esforço para contribuir no sentido de, e por força das funções desempenhadas, ajudar na construção da identidade dos alunos, uma identidade responsável, integradora, baseada em princípios básicos de igualdade e respeito pela diferença. A escola é uma instituição capaz de criar cidadãos verdadeira e responsavelmente livres.

Ensinar em contextos e tempos difíceis torna o papel do formador mais complexo e aumenta a necessidade de, dentro dos constrangimentos impostos pela instituição total, tentarem ajudar na (re)construção de personalidades resistentes, capazes de se superarem no meio da adversidade e dos constrangimentos ao gozo de uma cidadania plena e efectiva. A realidade com que se lida dentro de um EP foge, em muito, àquilo a que nos habituamos designar como “normal”. A escola funciona como uma forma de os reclusos estarem menos tempo fechados, isolados, do mundo e deles próprios. Não lhe reconhecem mérito nem a valorizam porque a escola já tinha falhado com eles, ou eles tinham falhado com a escola. O recluso tende a manter uma relação com a formação como se esta se tratasse de:

um investimento estratégico que permite ao presidiário afirmar a sua intenção de transformação e dizer-se diferente daquilo que a instituição diz que ele é. A relação com o saber é, neste contexto, uma relação que se subordina à intenção estratégica de procurar uma distinção relativamente à instituição prisional criando-lhe um sentimento de culpabilização já que, através da sua relação “positiva” com a formação, o presidiário define-se como um outro, isto é, como sendo diferente do delito que provocou a relação de ódio (Correia, 1998: 194).

Aproveitando-se deste posicionamento do recluso face à escola ela vai assumir um papel fundamental de integração. Mais que a formação académica, assume um papel de lugar e tempo para a afirmação do indivíduo na sociedade e no mundo. Como facilmente se percebe, na prisão esta dimensão reveste-se de uma nova roupagem e intenção. É, muitas vezes, o único lugar onde é permitido ao recluso, ao homem, mostrar-se tal qual ele é, sem fingimentos, sem constrangimentos à sua liberdade de expressão. É, como muitas vezes os reclusos o afirmam, assim o confirmam os protagonistas das narrativas que este trabalho

apresenta, um lugar de relativa liberdade em que podem crescer identitariamente, sem temerem o julgamento ou avaliação daqueles que podem decidir o seu futuro dentro do EP.

A escola é uma instituição dentro da instituição total, a ela cabe um papel diferente. O papel da punição não é seu. Pelo contrário, deve evitá-lo ao máximo. A escola deve fugir à tentação de julgar e condenar. Esse não é o seu papel. Esse, já foi cumprido por quem de direito. Essa constatação é feita com a experiência do dia-a-dia, com o reconhecimento das diferentes funções de quem trabalha em EP.

Se, por um lado, é importante reconhecer e conhecer a evolução das prisões, no que à sua génese e funções diz respeito, por outro lado, é, também, fundamental pensar e/ou repensar a escola em EP como, a par da escola dita normal, uma instituição em constante evolução e, conseqüentemente, mutação. Se as cadeias mudam, as suas dinâmicas e populações, também as escolas o fazem, também elas têm que se adaptar.

É neste espaço que vivem os nossos alunos. Não são alunos comuns, cometeram delitos, infringiram regras, por isso, e de acordo com o número 1 do artigo 42º do Código Penal, foram condenados no pressuposto de que: «a execução da pena de prisão servindo a defesa da sociedade e prevenindo a prática de crimes, deve orientar-se no sentido da integração social do recluso, preparando-o para conduzir a sua vida de modo socialmente responsável, sem cometer crimes». O indivíduo a cumprir pena perde o direito à liberdade, mas mantém a sua qualidade de cidadão e direitos de cidadania, nomeadamente o direito ao voto, à saúde, à justiça e à educação. Assim, a lei portuguesa na lei nº 46/86 de 14 de Outubro diz no seu artigo nº2 «Todos os Portugueses têm direito à educação e à cultura, cabendo ao Estado garantir o direito à justiça e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares», no ponto 1 do artigo 20º para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básicos e secundário é organizado o Ensino Recorrente e no ponto 1.1. do Despacho Normativo nº 451/99 de 1 de Junho «A oferta de Ensino deve corresponder às necessidades educativas da respectiva população reclusa e assenta no projecto educativo estruturado em função da vida própria de cada estabelecimento». De acordo com a Comissão Internacional para o Sec. XXI «O tempo de aprender é agora a vida inteira», sendo por conseguinte imprescindível considerar a formação do adulto tão prioritária como a do jovem, face à permanente necessidade de actualização, imposta pela sociedade e pela evolução da ciência, da técnica e da própria sociedade. Foi neste contexto prisional que nos deparamos com uma nova realidade, uma nova forma de estar na vida, viver a escola e encarar o processo ensino/aprendizagem. Foi neste contexto que conhecemos os investigados deste trabalho, e tantos outros, uns

experienciaram o sucesso, outros, mais uma vez, falharam com a escola ou ela falhou com eles.

Será importante, neste contexto adverso, pensar se é possível fazer algo para combater o fracasso escolar e, antes de tudo, perceber se, efectivamente, esse fracasso incomoda (Malglaive, 1995). Pode incomodar se pensarmos que significa o fracasso de todos, professores, alunos, escola, Ministério da Educação, pensadores, pedagogos, cientistas, enfim, todos aqueles que de forma directa ou indirecta elegem a educação como fundamental para o progresso e desenvolvimento de qualquer sociedade.

No passado, entendia-se que a educação era prejudicial para os espíritos simples, pois estimulava-os a pensar e a questionar a sua posição social e toda a sociedade. Se este espírito subsiste é necessário mudá-lo pois é no questionar do que nos rodeia que se pode alterar tudo aquilo que é passível de estrangular a vontade de ser livre, o desejo de ir além do determinismo sociológico tantas vezes imposto.

A escola é um mundo de descobertas e pode-se ir, ela própria, redescobindo e tentar corresponder às expectativas específicas de cada um dos indivíduos que a frequenta. Essa não é a realidade que vivemos pois, apesar das intenções

(...) o ensino é muito mais que um revelador das disposições individuais. É um *sistema de acção*, uma organização que transforma as pessoas, suas competências, assim como suas atitudes, suas representações, seus gostos. É um sistema que *pretende* instruir, exercer uma influência (Perrenoud, 2001: 19)

A escola exerce poder sobre as pessoas. Esse poder quando confrontado com as dificuldades das desigualdades económicas, culturais e sociais perde força e produz o fracasso de um sistema idealizado para o sucesso.

Na escola não se pode ser indiferente à diferença. Antes de mais, o professor tem que admitir que os homens, adultos e privados de liberdade, com quem vai trabalhar já têm um longo percurso de vida, fizeram escolhas, traçaram caminhos, que de uma maneira ou outra, positiva ou negativa, condicionam as suas expectativas e percepções da vida. Ensinar, tentando transformá-los, é uma tarefa deveras difícil e desafiadora. Neste contexto, os pequenos sucessos são vitórias estrondosas. Lidamos com os “fracassados” da vida e da sociedade, aqueles que se sentem excluídos da própria ideia de sucesso. Assim, a escola assume o papel de lugar, tempo e oportunidade de mudança. A instrução é um dos objectivos desta escola, mas não só. Não pode ser só esse. Ensinar em EP é educar, no sentido literal da palavra, educar para a socialização, educar para a aprendizagem, educar

para a inclusão, educar para a interpretação dos fenómenos da vida, educar para aprender a aprender, educar para ser.

Temos que estar conscientes de que trabalhar em contexto prisional implica o reconhecimento de diversos espaços de tensão. A prisão é um espaço de enorme tensão, os indivíduos estão submetidos à instituição e ao poder que, constantemente, é exercido sobre eles, estão submetidos ao efeito coercivo da instituição total, estão vigiados em todos os seus movimentos e estão sujeitos a uma constante avaliação.

A escola é mais um espaço de tensão, pelo que representa dentro da instituição prisional, porque oportunidade de se desmarcarem da visão que a prisão e seus agentes têm do indivíduo recluso, porque oportunidade de estabelecerem uma socialização relacional e/ou uma socialização cognitiva.

Ensinar adultos não é o mesmo que ensinar crianças e jovens. Para esses, há muito, foi estabelecido um plano e projecto de aprendizagem, estabelecidos métodos e técnicas de trabalho, tendo em conta a especificidade da população, a faixa etária, as motivações e necessidades daqueles com quem se trabalha. Falamos de formação contínua quando falamos da escola nos diferentes níveis de ensino. Provavelmente, está na hora de falar numa “educação permanente”, como defendeu Malglaive. A formação deve atender às características da população a quem se dirige e às finalidades da mesma, directamente relacionadas com o grupo diferenciado com que se trabalha.

Tendo em conta que, no contexto prisional, os formandos são adultos, há que atender a dois aspectos que diferenciam a escola no EP: população adulta em reclusão. A partir daqui, percebe-se a necessidade de conhecer o contexto específico em que se trabalha, a sua população e as suas necessidades enquanto homens em processo de aprendizagem.

Conscientes de que a escola reproduz as diferenças e disparidades existentes na sociedade, como defende a corrente de Pierre Bourdieu, sabemos que o trabalho que os professores desenvolvem, nas diferentes escolas e nos diferentes níveis, tem que, forçosamente, adaptar-se à realidade daqueles que, naquele momento e naquele espaço, se movimentam.

O adulto, livre, que decide regressar à escola fá-lo porque sente que, de alguma maneira, a sua formação inicial não é suficiente e não lhe permite aceder a determinados patamares da vida que, legitimamente, pretende atingir. Em função de um projecto pessoal, o indivíduo procura consolidar ou adquirir novos conhecimentos, novas competências e, muitas vezes, a possibilidade de aspirar a uma outra vida, uma outra realidade em que se

sinta mais realizado, muito mais feliz. É suposto que a formação contínua forneça ao indivíduo a possibilidade de, e de acordo com a evolução natural da sociedade, enfrentar os novos desafios que a evolução e globalização lhe colocam. A escola deve estar preparada para responder a estas necessidades.

As necessidades dos adultos são as mais diversas, este não é um público homogéneo, e expressam-se em momentos e circunstâncias diferentes. Assim, a escola tem que se adaptar a esta nova realidade e procurar responder de forma afirmativa e eficaz aos desafios que lhe são colocados: «De facto, é impossível satisfazer essas necessidades variadas exclusivamente por meio de vias de ensino estáveis ajustadas a níveis padrão de entrada e saída e que se destinam a públicos considerados homogéneos» (Malglaiwe, 1995: 21).

Mais que dotar o adulto de conhecimentos, “saberes sábios”, é importante dotá-lo com a capacidade de reflexão sobre as suas aprendizagens, os seus conhecimentos, será a construção cognitiva da realidade que o circunda, será o reconhecer e a capacidade crítica de ler tudo aquilo que o rodeia e tudo o que aprendeu ao longo da vida.

O adulto recluso é um caso muito específico no contexto dos adultos em formação. Se por um lado se refere que o adulto está, à partida, muito mais motivado e interessado no seu processo de aprendizagem e/ou formação (Malglaiwe, 1995) por outro lado, o adulto em contexto prisional está, invariavelmente, muito desmotivado. O regresso à escola prende-se, como referiu José Alberto Correia, com a necessidade de, estrategicamente, afirmar perante a instituição prisional, a sua vontade de mudar e mostrar que não é o indivíduo que a instituição assume que é. Assim, o trabalho do professor é dificultado e, consequentemente, o trabalho do formando fica condicionado e, muitas vezes, condenado ao insucesso. Gerir a desmotivação do formando e as dificuldades inerentes ao processo de formação e/ ou educação torna-se uma tarefa difícil e muitas vezes inglória.

O recluso é um adulto em crise, consigo próprio e com os outros, em busca de um lugar e de uma posição na sociedade. Não se reconhece como elemento de direito da sociedade que abandonou, ou por ela foi abandonado, não vislumbra o futuro com bons olhos e, frequentemente, abandona-se ao pessimismo da inevitabilidade do regresso às margens da sociedade. O mercado de trabalho é-lhe vedado, não só pela sua falta de formação mas, também, pelo estigma a que, está condenado.

O período de reclusão, a par da escola, pode permitir um espaço e tempo para a reflexão sobre os percursos e aprendizagens feitas, objectivo dos cursos EFA. Simultaneamente, podem trabalhar os seus traços identitários, reivindicar outras saídas,

estabelecer novas formas de relacionamento, incluindo com as instituições e sistemas que no dia-a-dia influenciam e condicionam a vida de todos. É preciso aprender com o que se viveu e o que há para viver. Pretende-se criar defesas e sólidas resistências, em relação ao que o rodeia e em relação a si próprio. É preciso ter a coragem de trabalhar as experiências vividas, reflectir criticamente sobre elas e, à luz do que aprendeu, na escola e na vida, contornar as dificuldades, os constrangimentos e afirmar-se com uma identidade reconhecida. É preciso aprender a ser aprendendo que:

Estas “representações activas” estruturam os discursos dos indivíduos nas suas práticas sociais “especializadas” graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização das “receitas”, à incorporação de um “programa”. Em resumo, graças à aquisição de um **saber legítimo** que permite, ao mesmo tempo, a elaboração de “estratégias práticas” e a afirmação de uma “identidade reconhecida” (Dubar, 1997: 100)

1.1. O Desapego à Escola

O adulto, antes de o ser, fez um percurso, ou deveria tê-lo feito, que o poderia conduzir ao conhecimento de si próprio, à tomada de consciência de si, dos outros, e do que o rodeava. Os adultos no EP não o fizeram, na maior parte dos casos por razões que se prendem com a incapacidade de interiorizarem regras e valores conducentes à integração plena e efectiva na sociedade. A escola, instituição pilar na formação de crianças e jovens não foi capaz de cumprir os seus preceitos básicos de educação, formação e integração.

Verificamos, com muita regularidade, um discurso de desapego e até revolta em relação à escola, no seu todo. Manifestam desencanto em relação à escola, aos professores(as), aos funcionários(as) e até aos colegas com quem partilharam sucessos e insucessos, alegrias e tristezas, frustrações e desencantamentos.

Na maior parte dos casos, e dando razão à teoria da reprodução social e cultural de Bourdieu (2008), assistimos a um processo de abandono escolar devido ao determinismo social que apontava, à partida, nesse sentido. De acordo com a sua teoria, o funcionamento da instituição escola está submetido a lógicas de dominação cultural, de que decorre um efeito verdadeiramente estrutural: o capital cultural retorna ao capital cultural. Grande parte dos reclusos/adultos em EP são provenientes das classes sociais menos favorecidas e não nos parecem muito convencidos de que o mérito pessoal, os dotes naturais de cada um, fossem razão suficiente para determinar o seu sucesso escolar.

Nas sociedades de economia capitalista a escola encontra-se submetida às lógicas de reprodução do capitalismo. A escola não deixará de trabalhar para a hierarquização no seio da população trabalhadora.

A educação organiza-se em função de lógicas e de interesses conflituais, ao contrário do que preconizou Durkheim. Este último via a escola como uma instituição integradora que contribuía para a coesão e a harmonia social, já na linha do pensamento marxista a escola era vista como um espaço de reprodução ideológica dos interesses da classe dominante.

Se as questões e/ou diferenças económicas e culturais são determinantes nos percursos escolares de crianças e jovens, a desigualdade dos alunos em relação à escola é determinada pelos modos de vida das famílias. A família em que se nasce condiciona o acesso à cultura, ao saber fazer, ao saber dizer e, por isso, pode-se concluir que no que diz respeito à aquisição de cultura, a igualdade entre os alunos não existe, não é mais do que formal.

A aquisição da cultura é para uns fruto de árduo trabalho e esforço, para outros não é mais do que uma herança. Apesar deste facto, muitos são aqueles que não querendo ver-se esmagados por este determinismo, combatem-no através da ambição de querer ir além daquilo que lhes tinha sido destinado, trabalham no sentido da superação das suas desvantagens e conquista de um novo estatuto. Por outro lado, e no ponto de vista de Charlot (2009), o sucesso escolar não se herda nem se reproduz, é preciso saber o que se recebe e de que forma se aproveita o material recebido. O trabalho é fundamental para se atingir o bom aproveitamento escolar. Tendo sempre presente que: «O homem é um sujeito, indissociavelmente singular e social» (Charlot, 2009: 14) devemos aceitar que se compromete com a sua própria história, que é singular, única. Contudo, o individuo só existe quando socializado. Por isso, tem que fazer parte de um grupo, restrito /ou abrangente.

Aprender é uma tarefa, aparentemente, fácil e de acesso a todos. De alguma maneira, todos vamos aprendendo com o simples facto de existirmos, ao fazê-lo estamos a adquirir saberes. Mas, o universo da aprendizagem é muito abrangente, mais que o do saber: «Aprender é apropriar-se de saberes... controlar actividades e iniciar relações com os outros e consigo próprio» (Charlot, 2009:25).

O combate às desigualdades na escola é mais que o combate às desigualdades económicas. Toda a aprendizagem envolve estruturas cognitivas prévias, quadros de

percepção, avaliação e sentido, que condicionam a adaptação aos novos contextos de vida social, entre eles a escola.

Os adultos/reclusos são, na sua maioria, indivíduos que não possuíam as aptidões exigidas pela escola, capacidade de falar e escrever com desenvoltura. Essas capacidades implicam uma multiplicidade de competências específicas da cultura dos “sábios”. Os seus professores(as) podem não conseguir dotar todos os alunos de meios de aquisição dessas competências. Pode-se, então, depreender que, no estado actual da sociedade e das tradições pedagógicas, a transmissão das técnicas e dos hábitos de pensamento exigidos pela escola provêm, essencialmente, do meio familiar. Se a democratização do acesso ao saber fosse uma realidade a escola teria que fornecer aos mais desfavorecidos aquilo a que não têm acesso em casa. Os alunos/reclusos reclamam uma pedagogia capaz de ter em conta, para além das suas necessidades, a sua especificidade, reclamam aquilo que lhes foi negado no devido tempo. Será necessário dar uma atenção redobrada ao rendimento diferenciado, de acordo com a origem social do estudante. A adopção de uma pedagogia racional, como estratégia de luta para a transformação profunda da sociedade, poderá contribuir para a redução das desigualdades perante a escola e a cultura. Será que em contexto prisional é possível reunir as condições para uma real democratização?

Num texto redigido por Pierre Bourdieu, a pedido do Presidente da República Francesa ao Collège de France, visando uma reflexão sobre os conteúdos e fins do ensino, é dito que: «este deve formar espíritos abertos dotados das disposições e dos saberes necessários» (Bourdieu, 1987: 102) para, dessa forma, possibilitar o crescimento do indivíduo, permitindo-lhe a capacidade de adequação e integração à sociedade em constante renovação. É com o espírito aberto que se vai aprendendo cada vez mais, alargando horizontes e perspectivas de vida, combatendo a adversidade e constrangimentos à integração efectiva do indivíduo. O autor, ao longo do texto, vai salientando a ideia de que, mais do que falar da crise do ensino, é necessário falar e reflectir nas transformações das relações sociais que fazem parte da instituição escolar. Essas transformações verificam-se aos mais diversos níveis e dependem de diversos factores como: urbanização, alargamento da escolaridade obrigatória, transformação da relação da escola com o mercado de trabalho e a desvalorização dos títulos académicos. Os licenciados são, também eles, condenados ao desemprego e, muitas vezes, auferem vencimentos muito abaixo das suas expectativas e das dos seus familiares que investiram na educação como trampolim para o gozo de uma vida melhor. Daí o abandono, a falta de fé, que afecta muitos jovens e os afasta da escola e da necessidade de aprendizagem como valor maior

para a formação integral do indivíduo. Assistimos, portanto, a uma «desilusão colectiva em relação à escola» (Bourdieu, 1987: 103).

Os desafios do futuro não se compadecem com os princípios estabelecidos que, durante décadas, sustentaram o sistema de ensino dito democrático. Há necessidade de repensá-los e adaptá-los à realidade do momento, atender aos interesses individuais dos indivíduos e à especificidade e singularidade das suas necessidades e vontades, bem como visões do mundo. O universalismo inerente ao pensamento científico deve ser articulado com a necessidade de dar atenção à pluralidade de modos de vida, cultura e posicionamento perante a vida (Bourdieu, 1987). O acesso à cultura, ao saber, potencia a capacidade de protecção em relação às «formas de pressão ideológica, política ou religiosa» (Bourdieu, 1987: 104). Cabe à escola a capacidade de se adaptar e integrar nos seus programas a aprendizagem de diferentes culturas, bem como a aceitação das mesmas. Num ambiente heterogéneo e adverso, perguntamo-nos até que ponto é possível à escola, na prisão, colmatar falhas de uma educação que falhou e se quer agora redimir? Será possível conduzir adultos à descoberta da diferença, à aceitação da mesma, rompendo com a visão etnocêntrica da história da humanidade que consiste em atribuir à Europa a iniciativa em todos os progressos e descobertas? Esta e outras questões são levantadas, quotidianamente, pelos profissionais da educação, da dita normal e os que se movimentam nos meandros da educação em contexto prisional.

A inteligência, tal qual a compreendemos, não deverá ser vista e entendida de uma outra forma? Não deverão as formas de excelência ser repensadas, não mais hierarquizando as diferentes formas de aptidão?

O conhecimento e aprendizagens que se adquirem podem ser aos mais diversos níveis e, no contexto dos cursos EFA, não devem ser valorizados em função de dominarem competências que se inscrevem em determinadas técnicas matemáticas, tidas como barómetro de selecção. Este tipo de visão esmaga todas as outras formas de conhecimento e cultura, tendendo-se à desvalorização do saber concreto, das manipulações práticas e da inteligência prática que lhe está associada. Desta forma, é desencorajada a criatividade e desvalorizadas as capacidades dos indivíduos que não dominam na perfeição o saber formal, o saber “intelectual”.

O ensino de adultos, mais que qualquer outro, deve ter em conta o capital de vida vivida, os conhecimentos aprendidos e experimentados, propiciando uma descoberta activa das diversas matérias constantes dos programas de ensino. O efeito do veredicto escolar pode condicionar toda uma vida. O fracasso pode ter um efeito de condenação sem apelo.

Aos alunos/reclusos é-lhes dada uma segunda oportunidade na escola, ou à escola é-lhe dada nova oportunidade, no sentido de fugir à condenação e, tendo em conta a pluralidade das formas de excelência, criar condições para a: «pluralidade de pedagogias que, no respeito pelos limites dum mínimo cultural comum, permitiria valorizar e exigir actuações diferenciadas» (Bourdieu, 1987: 108). Os alunos são capazes de nos surpreender, as suas capacidades têm que ser descobertas, o seu potencial pode estar para além daquilo que nos é dado ver. O adulto traz consigo um mundo, pelo ensino, pela aprendizagem, pelo trabalho cognitivo, pode repensá-lo, reconstruí-lo, reinventá-lo. Pode ser que a escola no EP seja uma possibilidade de acabar com a escola como um lugar de fracasso e de estigmatização para os mais desfavorecidos socialmente, aos mais diversos níveis, e se transforme num lugar onde todos possam encontrar a “sua” forma de sucesso.

Raul Iturra (1990) fala, também, da escola como meio de reprodução de desigualdades e de legitimação da divisão social no trabalho. Os alunos/reclusos, objectos de estudo nesta investigação, vão, pontualmente, referindo a escola como um espaço que os levou a perceber o fosso entre eles e alguns dos seus colegas. Referem a escola como o local onde, pela primeira vez, perceberam que não eram iguais entre iguais. Na visão do autor o aluno herda determinado capital cultural, da geração de adultos com quem lida, o ensino acrescenta apenas o estudo dos signos compatíveis com a memória oficial. As crianças e jovens provenientes das classes sociais mais desfavorecidas revelam dificuldades de análise e interpretação de textos, na maior parte dos casos não entendem o que aprendem. A utilidade social do que se ensina é bastante reduzida. A forma como se entende o real é variada e, porque não há um encontro de perspectivas, resulta sempre num divórcio entre aquilo que se ensina e a sua utilidade no mundo do trabalho. Iturra aponta esta como sendo uma das razões para o insucesso escolar. Fala-nos, também, da “cultura dos que fogem”, aqueles que por razões diversas se afastam da escola: facilitismo e/ou passagens administrativas, fosso entre aquilo que se estuda e aquilo que se faz e fala em casa, ausência dos pais e falta de preparação para acompanharem/ajudarem os seus filhos, posicionamento do professor em relação à escola e aos programas curriculares, bem como em relação ao não reconhecimento da diversidade cultural dentro da sala de aula, rotulação dos alunos.

A educação liberta, daí a visão de Paulo Freire (1965) que defende uma filosofia da educação como prática da liberdade, assim sendo, a prisão é o lugar por excelência em que esta libertação se torna mais necessária e urgente. A alfabetização é fundamental para o processo de crescimento do jovem ou criança, é ainda mais fundamental no adulto que

pretende (re)construir-se a partir daquele que não quer mais ser para que, assim, possa realmente ser.

O desapego à escola é uma realidade com que os educadores e famílias se deparam no seu dia-a-dia. Esse desapego condiciona a actividade dos estudantes, desmotiva-os e, não raras vezes, condu-los ao abandono escolar. A escola continua sem capacidade de resposta para as necessidades específicas daquele indivíduo em concreto, desampara-o e, na sua fragilidade e impotência perante a força das circunstâncias, faz com que encare a escola como lugar de subjugação ao determinismo há muito definido para si. As teorias da reprodução social e cultural não são um “conceito da moda” (Morrow, 1997: 17), continuam a estar presentes no debate sociológico, processo iniciado com o trabalho de Pierre Bourdieu.

O sistema educativo em Portugal está em crise:

Parece hoje admitir-se consensualmente que o mundo educativo atravessa uma profunda crise. Crise da escolarização dos alunos, crise dos saberes dos profissionais, dos professores, crise da relação que os pais estabelecem com a escola, crise da autoridade escolar..., em suma, uma crise de tal forma profunda que põe em causa os mecanismos de gestão e de superação da própria crise (Correia, 1998: 13)

A massificação da escola é um fenómeno social (Magalhães e Stoer, 2002), mas com:

o aparecimento de uma exclusão social baseada sobretudo em factores de natureza sócio-cultural e de um mercado flexível, rapidamente se percebe que não basta a avaliação das competências cognitivas adquiridas, é preciso avaliar também as performances (isto é, a operacionalização das competências adquiridas)... (Magalhães e Stoer, 2002: 61)

Mais que aquisição de competências é importante que o indivíduo seja capaz de realizar performances. A exclusão social não se compadece com a incapacidade de performance. Aquilo que se aprende tem que ter utilidade prática, só assim se justifica a necessidade de aprendizagem. A escola tem que ser capaz de preparar os indivíduos para a vida em sociedade, cada vez mais competitiva e baseada na flexibilidade do emprego.

A escola não pode servir apenas para aprender a ler, escrever e contar. Tem que ir além. Deve fomentar a autonomia e a capacidade de querer ir além do aprendido, deve pretender estimular o desejo de saber e conhecer mais, aplicando os saberes adquiridos a novas situações e reinventando soluções para os problemas com que o indivíduo se depara.

Os saberes instrumentais devem ser adquiridos com todo o rigor, mas a escolaridade básica de todos os cidadãos é um percurso muito vasto que terá de contribuir, entre outros fins, para dar sentido àquelas aquisições e sustentar outras aquisições complementares, ao longo da vida (Magalhães e Stoer, 2002: 62)

A desigualdade e a exclusão são realidades que o sistema produziu e que em contexto prisional se evidenciam até ao limite. Analisar os percursos escolares e percursos de vida de grande parte dos alunos/reclusos é constatar o enorme fosso entre os diversos elementos do espectro social. A diversidade de pessoas que se movimentam num EP pode, por vezes, assustar e, concomitantemente, fazer recordar que a população que aí se movimenta é produto e resultado da sociedade em que todos nos movimentamos. Não basta, também neste contexto, «gerir a desigualdade e a exclusão dentro dos limites impostos pelo sistema que as produz e que delas se alimenta» (Magalhães e Stoer, 2002:65).

CAPITULO III

A Escolha de um Método num Contexto em que Acontece Educação

1. A Educação numa Perspectiva Científica

A palavra Educação já foi empregue em vários sentidos. Por vezes, e como constatou Durkheim, num sentido muito lato para designar as influências que a natureza ou os outros exercem sobre o indivíduo, sobre a sua inteligência ou a sua vontade.

Durkheim marca uma viragem na conceptualização da educação: «no sentido de a vincular às instituições sociais como matrizes factuais que definem as suas finalidades» (Matos, 1999: 148). Binet, por outro lado, lidera um movimento científico que aponta como principais objectivos da educação uma adaptação e ajustamento entre os meios educativos e as características naturais da criança.

Binet preconizava que a instrução e a educação visavam a facilitação da adaptação à sociedade. Assim, ter-se-ia que ter em conta, por um lado, a sociedade com as suas exigências, o meio em que o indivíduo se insere, por outro, o ser humano e as suas potencialidades naturais. Defendia que a escola devia ser julgada pelas consequências pós-escolares, ou seja, se os indivíduos não se adaptavam e eram excluídos, ou se excluía, havia que repensar a instrução e a educação. A instrução variaria de acordo com o temperamento, os meios económicos, as circunstâncias de vida específicas em que cada um teria que enfrentar a vida. Os professores, os alunos e os seus pais não estariam habilitados a definir o grau de variação, os métodos e programas a implantar uma vez que eram parte interessada e as suas opiniões eram apenas fundamentadas em observações acidentais. Apelava, então, a um estudo fundamentado, estatístico, sério, capaz de responder de forma cabal às dúvidas e aos problemas que se levantavam.

Binet recorre, pela necessidade de responder aos desafios educacionais da época, ao método científico de inspiração matemática como forma de perceber e aferir das necessidades da escola e dos seus protagonistas.

Durkheim, também ele positivista, opõe-se ao naturalismo defendido por Binet, já que os comportamentos “naturais” da criança eram observados e definidos não numa base natural mas sim social:

A acção das coisas sobre os homens é muito diferente, pelos seus processos e pelos seus resultados, daquela que é proveniente dos próprios homens: e a acção dos contemporâneos sobre os seus contemporâneos difere daquela que os adultos exercem sobre os mais jovens. É apenas esta última que nos interessa aqui e, por conseguinte, é para ela que convém reservar a palavra educação (Durkheim, 2007:43)

Os dois autores tiveram, e ainda hoje têm, enorme influência no que ao desenvolvimento e estruturação das Ciências da Educação diz respeito. Embora de forma diferente, ambos colocam e delimitam os estudos sobre Educação: «segundo uma forma “contra-polar” (indivíduo-sociedade)» (Matos, 1999: 148). Ambos valorizaram e incentivaram a observação como forma de comprovar os estudos e análises que se iam desenvolvendo. Desta forma, contribuíram grandemente para a cientificidade dos estudos em educação e pedagogia. Foram e são uma referência para aqueles que sobre estas questões se debruçam.

Durkheim diz que a educação consiste numa socialização metódica da jovem geração. Aponta a existência de dois seres em cada indivíduo, que são distintos e só podem ser separáveis por abstracção:

Um é feito de todos os estados mentais que apenas se ligam a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que podemos chamar o ser individual. O outro é um sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte: as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões colectivas de todo o género. O seu conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós, tal é o fim da educação (Durkheim, 2007: 53).

Este ser social não se fez sozinho, não foi a natureza que o criou tal qual ele é, nem o seu desenvolvimento foi espontâneo. A influência do que lhe é circundante condiciona o seu crescimento e molda a sua atitude, perante si próprio e perante os outros:

A sociedade encontra-se, pois, a cada nova geração, em presença de uma tábua rasa sobre a qual é preciso construir tudo de novo. É preciso que, pelas vias mais rápidas, ao ser egoísta e a-social que acaba de nascer, ela acrescente outra, capaz de levar uma vida moral e social. Eis a obra da educação, e apercebemo-nos de toda a sua grandeza.... Ela cria no homem um novo ser (*ibidem*: 54).

A educação está presente e é exercida em diversos momentos do dia, por aqueles a quem é reconhecido poder e capacidade para o fazer, pais e professores. A pedagogia é diferente, não consiste em acções, mas em teorias. Essas teorias são formas de conceber a educação, não são formas de a praticar. Durkheim distingue pedagogia da ciência da educação. A primeira não estuda cientificamente os sistemas de educação: «mas reflecte tendo em vista fornecer à actividade do educador ideias que o orientem» (*ibidem*: 81). A cultura pedagógica tem que ter uma base amplamente histórica, é necessário reflectir sobre o processo evolutivo do conceito de pedagogia e seus efeitos na prática da educação, ao longo dos tempos e nos seus contextos específicos. O legado do passado é fundamental para a construção do futuro. Se a educação é uma coisa eminentemente social, a pedagogia

depende mais da sociologia do que qualquer outra ciência. Contudo, não pudemos esquecer o papel da psicologia na constituição dos métodos para a regulação do desenvolvimento da criança.

De acordo com Morrow (1997), nos anos 1960 surge a perspectiva neoweberiana específica para a questão da educação, que se distingue de Marx e Durkheim. Rejeita a perspectiva sistêmica da sociedade como um todo – concepção da integração social como interação social assente em estratégias conflituais de grupos concretos, ou seja, vê estas estratégias como geradoras de integração social, ao contrário da perspectiva funcionalista.

Tal como Marx, entende que o conflito existe, mas não aceita que exista uma contradição sistêmica entre o trabalho e o capital que leva, inevitavelmente, à ruptura social.

O estado é um elemento fundamental na teoria de Weber, mas como agente de uma racionalização societal global e como mediador de conflitos entre grupos, não lhe atribuindo relevo como expressão dos interesses da classe dominante.

Ainda segundo o mesmo autor, Weber não valoriza, como o fazia Marx, a relação entre a educação e produção. Para ele, o desenvolvimento dos sistemas educativos modernos estão ligados a três processos chave: o modo como o conhecimento especializado é legitimado como base de dominação burocrática legal; o modo como o estado constrói o cidadão, enfraquecendo as relações comunitárias tradicionais; o modo como a escola se torna contexto para a transformação das relações contratuais dos mercados de trabalho nas de uma ordem de estatuto burocrático assente em credenciais.

Bourdieu, um sociólogo da cultura, faz recair sobre si as mais diversas críticas no que à teoria da reprodução social e cultural diz respeito. Percebe-se na sua obra influências da sociologia de Durkheim e incorporação de elementos das teorias de Marx, Weber e outros.

Na sua obra *Les Héritiers* afirma que os herdeiros das camadas sociais mais escolarizadas e mais ricas em capital cultural têm maiores possibilidades de ingressar em formações socialmente mais valorizadas do que os estudantes das classes populares. E porque o capital cultural tem tradução em capital económico são, também, os filhos das classes mais escolarizadas que acedem aos melhores lugares da estrutura social.

Os modos de existência material das famílias e dos indivíduos estão associados aos modos específicos de ganhar a vida, o que se expressa nos seus universos culturais e simbólicos, uma vez incorporados, se constituem em *habitus* e práticas sociais. Dito de outro modo, é facilmente observável que os filhos das classes sociais com maiores recursos

económicos e capital cultural têm maiores oportunidades de acesso a bens culturais como o teatro, os museus, a música. Por outro lado, o acesso à cultura pressupõe um conjunto de saberes que são determinados pela família de origem, logo não são acessíveis a todos. Para uns o acesso à cultura é uma herança, para outros é o resultado de um grande esforço.

O combate às desigualdades na escola não passa apenas pelo combate às desigualdades económicas, uma vez que a aprendizagem pressupõe a existência de estruturas cognitivas prévias, quadros de percepção, de avaliação e de sentido que condicionam a adaptação à escola e à vida social em geral.

O sistema de ensino ao ignorar as diferentes condições de existência dos seus alunos condena-os a serem vistos como os “menos dotados”, aqueles que tiverem menores oportunidades de contactar com a cultura escolar, dirigindo os métodos de estudo apenas para parte dos seus alunos (Bourdieu, 2008). Se a escola fosse realmente democrática criava condições para que todos conseguissem, no menor tempo possível, o maior número de aptidões consideradas fundamentais num determinado tempo histórico.

Na mesma linha das teorias da reprodução, Iturra (1990) diz que o insucesso escolar decorre da incapacidade da escola incorporar o saber cultural local no saber letrado ou abstracto que a domina. Considera que para que todos tenham acesso aos bens escolares é necessário entender a heterogeneidade cultural e social, ou seja, a diversidade das práticas sociais onde se processa a vida. Se se fizer tábua rasa dessas diferenças então o insucesso escolar manter-se-á

Paulo Freire (1965) encara a educação como prática da liberdade. A educação deve potenciar o gosto pelo conhecimento e criar uma consciência crítica sobre o mundo que o rodeia. A educação é condição para a democracia e para a participação activa dos indivíduos. As palavras não existem independentemente de uma significação do real, daí a sua estratégia de alfabetização baseada nos círculos culturais e nas palavras geradoras.

A reflexão educacional e os vários “discursos educativos” foram contribuindo para a cientificidade das Ciências da Educação. Na busca da justificação dos diversos discursos foi-se produzindo conhecimento, com base científica, estruturado com base num método de recolha de informação e constatação dos factos apresentados. As “opiniões” sobre a educação são muitas e têm o seu valor:

Deambulamos pelos projectos de cientificidade interrogando o “seu núcleo estável” através das instabilidades produzidas nas suas margens e encarando a ciência não como um processo progressivo de produção de juízos factuais progressivamente mais consistentes e alargados, mas

como um processo (dia)lógico e complexo onde factos e opiniões se confrontam com opiniões sobre os factos e com factos que se exprimem sobre a forma de opiniões (Correia, 1998: 175)

Dar voz àqueles que querem falar e, porque a viver as situações, se sentem capazes de “narrar”, sem recurso ao laboratório, os factos que a eles lhes parecem claros, ou não, as formas como lidam e vivem os diversos acontecimentos que nas suas vidas ocorrem é dar lugar e tempo à leitura e descoberta de outros “discursos” que não aqueles que a Ciência já aceitou e sobre eles reflectiu.

A observação dos contextos é uma ferramenta importante para a compreensão da vida humana em grupo e da conduta humana. O seu mundo empírico é o mundo natural de tal vida em grupo e conduta. A observação directa de tal mundo social empírico permite conhecer os requisitos básicos de uma ciência empírica. Assim o compreende o Interaccionismo Simbólico que não acredita no mito que defende que para se ser científico:

(...) it is necessary to shape one's study to fit a pre-established protocol of empirical enquiry, such as adopting the working procedure of advanced physical science, or devising in advance a fixed logical or mathematical model, or forcing the study into the mould of laboratory experimentation, or imposing a statistical or mathematical framework on the study, or organizing it in terms of preset variables, or restricting it to a particular standardized procedure such as survey research. Symbolic interactionism recognizes that the genuine mark of an empirical science is to respect the nature of its empirical world (Blumer, 1998: 48)

A marca genuína de uma ciência empírica é respeitar a natureza do mundo empírico. A observação directa do meio social a estudar, mais do que trabalhar com a simulação desse mundo, ou um modelo pré-estabelecido desse mundo, permite a descoberta da realidade da vida em grupo, da adaptação dos indivíduos uns aos outros. É possível observar de que forma estabelecem relações, interagem, formando os objectos que constituem o seu mundo. As pessoas estão preparadas para agir em relação às situações com base no significado que essas situações têm para eles, encaram e enfrentam os seus mundos como organismos com “selves”. A acção humana é construída pelo actor social com base no que ele observa, interpreta e a que consegue aceder.

Os modelos qualitativos de investigação, como a etnografia, o trabalho de campo, a observação participada, o estudo de caso, a entrevista, as histórias de vida, cartas e diários, entre outros, podem melhorar a capacidade de análise permitindo a descoberta do que acontece no grupo. Antes de mais, é necessária a capacidade de nos colocarmos na posição do indivíduo ou colectivo a estudar. Esta capacidade de tomar o lugar de outro requer trabalho e capacidade de abstracção em relação ao nosso próprio mundo. Depois, para

identificar os objectos de estudo de maior relevância, deve-se possuir um considerável número de observações directas do meio social a estudar. Os inquéritos, estatísticas e gráficos não respondem às necessidades da investigação, a descrição, pelos próprios envolvidos, actores participantes, de como vêem o que os rodeia, como reagem em relação ao meio em que estão inseridos, em diferentes situações e como se referem ao objecto nas suas conversas com membros do próprio grupo é da maior relevância.

Se a interacção social é um processo formativo por direito próprio, se as pessoas em interacção não estão apenas a dar expressão a tais factores determinantes ao formar as suas respectivas linhas de acção, mas sim dirigindo, verificando e transformando-as à luz do que encontram nas acções dos outros, só observando directamente, escutando-os nesses processos se pode fazer uma análise e interpretação dos seus mundos e formas de interacção, reacção às situações que se lhes vão colocando.

Investigar implica percorrer caminhos conducentes ao conhecimento, ao esclarecimento, investigar de dúvidas, à perspectivação de novas formas de ver e saber. Analisar quantitativamente o que nos rodeia, forma científica mais aceite, os acontecimentos e a forma como interagimos, dá mais segurança e certezas ao investigador e àqueles que o lêem. Os métodos quantitativos são métodos rigorosos que andam de braço dado com as ciências ditas “exactas”. Estes métodos permitem fazer previsões em relação ao êxito das mesmas e ao tempo real necessário para a investigação em curso.

Os métodos qualitativos, particularmente as narrativas biográficas, a opção feita como método para trabalhar o objecto de estudo, deixam de lado esta exactidão, a frieza dos números, e sua consequente segurança, avançando para um outro terreno, aquele que não é protegido pela objectividade e pela distância imposta entre investigador e investigado. Pelo contrário, na recolha das narrativas, é primordial a existência de uma relação próxima e de confiança entre os intervenientes na investigação:

(...)obligan a ganarse la confianza de los interlocutores a no limitarse a colocar una cruz en la casilha justa (“sí”, “no”, “no sé”), a saber escuchar y, en esta capacidad de escucha, a saber realzar la búsqueda más allá del simple reporte sociográfico-inventarial o del reporte policial... entre los investigadores y los “objetos” de la investigación debe instaurarse una relación significativa, una auténtica *interacción*, que, en tanto involucre de manera natural a las persnas sobre las que se conduce la investigación, reclame al investigador permanecer en la causa y derribar el muro defensivo tradicionalmente colocado al pie de la cultura entendida como capital privado (Ferrarotti, 2007: 17)

Dependente do tipo de relação estabelecida entre investigador e investigado vai ser possível, ou não, percebermos a real dimensão do assunto que se pretende explorar. A relação mantida com os alunos/reclusos investigados pode permitir a exploração de

assuntos que, à partida, não pretendiam partilhar ou discutir. Mais que uma investigadora, o papel a desempenhar é o de uma ouvinte atenta, e interveniente, que com eles quer partilhar conhecimentos e descobrir, descobrindo-se: «“Não deplorar, não rir, não detestar, mas compreender”». De nada adiantaria se o sociólogo fizesse seu o preceito spinozista se não fosse capaz de fornecer também meios de o respeitar» (Bourdieu, 2008: 9). A forma de o fazer é tomar as pessoas como elas são, relacionando-as metodicamente às causas e às razões que elas têm de ser como são. O leitor deve ser conduzido para aquilo que é pertinente e que um olhar mais distraído deixaria ao acaso.

Os perigos desta proximidade são evidentes. Corre-se o risco de negligenciar aspectos importantes e, porque para o investigador óbvios e partilhados com o investigado, se perdem e limitam a leitura da narrativa. O condicionamento da interpretação do que se ouve à realidade que, mais ou menos, se pensa conhecer é também uma possibilidade.

Compete ao analista contextualizar o leitor quanto ao ambiente, condições sociais de onde o autor do discurso é proveniente, toda a sua trajectória, experiência de vida e profissional. Convém lembrar que o discurso, ao passar a transcrição, perde os silêncios, os lapsos, a pronúncia, a entoação, os gestos corporais e faciais, etc. Ao perderem-se, pode-se perder parte substancial do que os narradores realmente transmitem. Mas, por outro lado, ganha-se no que eles próprios dizem, nos seus próprios termos, pela sua própria voz.

É fundamental saber ouvir, ouvir com os ouvidos e os olhos. Perceber nos silêncios a latência de comunicação, derrubar as normais barreiras que nos impomos e impomos aos outros no que ao darmos-nos a conhecer diz respeito. Entre ambos tem que existir interacção. O investigador tem que estar preparado para perceber que ele próprio é também um “investigado” (Ferrarotti, 2007).

A narrativa constrói-se nas trocas contínuas entre os intervenientes directos. O verbalizado e o não verbalizado são, igualmente, fundamentais para a compreensão da narrativa. A construção da narrativa, já com a interpretação do investigador(a), é a forma de decodificar a simbologia do indizível, aquilo que não se quer, ou não se sabe, como dizer: «la memoria también es facultad de olvidar» (Ferrarotti, 2007: 29).

No caso concreto do meu objecto de estudo é pertinente, e bastante mais estimulante, abandonar as grelhas e quadros que pouco ou nada dizem sobre o indivíduo, a sua cadeia de relações, o seu constante processo de crescimento e auto-conhecimento naquele contexto específico que o condiciona, ou não, com aquelas pessoas concretas que

o fazem sentir e compreender o mundo daquela forma tão particular e única. O que aquele indivíduo sente ou pensa não é meramente uma questão individual, mais que isso, é muitas vezes a expressão de um colectivo que na sua alteridade tantas vezes converge nos mesmos posicionamentos e formas de ser e estar.

Já no Sec. XIX, Weber defendia a ideia que uma pessoa é sempre um universo singular (Magalhães, 2005). Nas suas intencionalidades e subjectividades vamos-la conhecendo. Essa pessoa faz a síntese activa de um sistema social, uma síntese única. Os meus investigados provêm do mundo real, são, ou foram, excluídos, estão a viver no lugar mais afastado da sociedade, a prisão, aos mais diversos níveis, nos cinco lugares apontados por Stoer, Rodrigues e Magalhães (2004): o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território. Explorar estes lugares é, na opinião dos autores, mapear a exclusão/inclusão social. Quem melhor que os próprios para o fazer? Reconhecendo esses lugares, analisando-os, poderão conhecer-se a eles próprios, na sua singularidade, e dar a conhecer o seu grupo, os outros, aqueles que partilham os traços comuns, aqueles que constam nas tabelas e quadros dos métodos quantitativos e que tão pouco traduzem da realidade de viver nas margens da sociedade.

Os alunos/reclusos que aqui narram momentos, fragmentos, das suas tortuosas existências, porque marginais e/ou delinquentes, terão uma oportunidade para entrarem dentro de si e buscar, nas suas memórias, ainda que muitas vezes fantasiadas, a expressão e significados de tudo o que lhes aconteceu ao longo da vida, de todos que conheceram nesse percurso. Assim, vão permitir conhecer o contexto histórico em que viveram, a realidade(s) com que tiveram que lidar, os territórios que desbravaram e as relações que estabeleceram com os outros e com eles próprios. «As histórias de vida querem fazer falar os “povos do silêncio”» (Poirier, 1995: 9), os sentimentos e vivências dos reclusos são únicos e inquantificáveis em termos estatísticos porque normalmente silenciados pela necessidade de controlo de uma população problemática, e por necessidade dos próprios se protegerem em relação ao que pode prejudicar os seus percursos dentro do sistema prisional. Obviamente, temos que estar conscientes que estas memórias já foram filtradas e trabalhadas. Não são produto da realidade vivida no momento, são o resultado de um processo, ou não fosse uma narrativa: «...a apresentação simbólica de uma sequência de acontecimentos ligados entre si por determinado assunto e relacionados pelo tempo» (Scholes, citado por Couto, 1998: 122). Não são neutras, vêm mescladas com as percepções do presente e, muitas vezes, são esquecidas, ocultadas no subconsciente,

porque duras, dolorosas ou demasiado terríveis para serem lembradas, muito menos contadas.

Cada pessoa transporta dentro de si um mundo único. Os seus ficheiros não são imutáveis porque a vida também não o é. Vamos tentar abri-los e redescobrir novas verdades e significados para o vivido e para o que há a viver. Será um projecto conjunto. Das conversas mantidas tentaremos (re)construir todas as memórias que possam trazer luz ao processo de descoberta.

Não se pretende, somente, descobrir o mundo e o percurso individual do investigado, na sua singularidade, mas descobrir o mundo e vivências do seu grupo, através do conhecimento que ele tem delas, pretende-se ir além e tentar perceber tudo aquilo que o rodeia/rodeou, e a forma como, no presente, o percebe.

Os gestos feitos, os olhares, os movimentos de mãos, os silêncios, as hesitações, terão que ser lidos porque cheios de significados e porque parte da dramatização de quem fala e quer, o próprio, perceber a lógica da sua história e a sequência natural dos acontecimentos que condicionaram e podem, ainda, condicionar a sua existência.

Das conversas a manter tentarei compreender os ecos e ressonâncias particulares e específicos de cada grupo social, desconstruir o universo simbólico que nos/os rodeia, transformar o que de perigoso e subversivo existe nas memórias em possibilidades de acção para a mudança. De acordo com Poirier:

(...)a testemunha tem tendência para reproduzir não a realidade objectiva, mas a verdade subjectiva do grupo, aquela que é admitida através das redes comunitárias (as diferentes estruturas de acolhimento constituídas pela família, a linhagem, a aldeia, a classe etária, o clã, a seita, etc.) – ele vai ser o intérprete de cada um destes grupos (Poirier, 1995:26).

O distanciamento e capacidade crítica do investigador têm que estar presentes, de forma a não comprometer o estudo, e os testemunhos feitos. A reinterpretação da história vivida e agora contada está dependente, de acordo com o autor supra citado, de três dados fundamentais e interdependentes: o mito, o sagrado e o simbólico. O passado é fundamental, «é a caução e o garante do presente» (*ibidem*: 27), reflectir sobre a vida passada ajuda, aquele que a descreve e aquele que a ouve, a racionalizar os diversos acontecimentos e o sistema de valores que condicionaram a adopção de determinadas atitudes e as opções feitas. O passado está sempre presente, nas mais diversas dimensões. Os factos mais insignificantes podem-se revelar fundamentais para a compreensão de

determinadas situações e processos de construção dos traços identitários e posicionamentos perante a vida, os outros e perante si próprios.

2. Procedimentos

2.1. Como se seleccionaram os narradores

A escolha dos investigados teve em conta o seu nível de formação académica, um deles tem uma licenciatura e os restantes encontram-se a frequentar um curso EFA B3, as suas idades, entre os 40 anos e os 28 anos, e os crimes cometidos.

O primeiro narrador é, claramente, alguém que faz um percurso de sucesso e que, dentro da prisão, consegue tirar uma licenciatura. Trata-se de um homem que, muito jovem, entra na prisão e, contrariando, a tendência normal, salta barreiras, termina o ensino secundário, entra na universidade e conclui um curso superior. O segundo narrador, um jovem a frequentar um curso EFA B3, concluiu, na prisão, o segundo ciclo e pretende terminar o terceiro ciclo e, quem sabe, fazer o secundário. O terceiro é, também, um jovem que recorre à escola com a pretensão de terminar o terceiro ciclo. Por fim, um recluso, reincidente, que já havia frequentado a escola na prisão e, agora, de volta à prisão, regressa à escola.

Pretendeu-se que os narradores funcionassem por contraste e evidenciassem, dentro de um espaço comum, a diversidade de posicionamentos perante a instituição prisão e as virtualidades, ou não, da escola enquanto opção para a (re)construção de novas construções identitárias. Cada história de vida poderá representar ou evidenciar a representação social dos diversos indivíduos, «feita de imaginário, de processos cognitivos, de construções intelectuais, de imagens, de afectos e de crenças» (Poirier, 1995: 149).

Preservando a especificidade da pessoa poderemos interpretar o real social daqueles que em reclusão procuram (re)construir-se e adaptar-se, de forma positiva, à sociedade a que pretendem regressar.

A todos foi explicado o objectivo do trabalho a desenvolver e o que a eles se lhes pedia. Foi-lhes garantido o anonimato e o direito a participar na construção das narrativas, se assim o entendessem, e à leitura das mesmas, bem como a sua sujeição à autorização dos envolvidos.

2.2. As Entrevistas

As entrevistas foram feitas tendo sempre em vista o objecto de estudo. Como era previsível, o recluso quando sente confiança deambula sobre diversos assuntos e aproveita a oportunidade para ser ouvido, por diversas vezes houve que retomar as questões para que não nos perdêssemos na conversa. Conversas foi o que tivemos.

O guião era apenas isso, uma orientação, nunca um qualquer formulário ou inquérito a que, de forma mecânica e pouco verdadeira, respondem. Foi, certamente, muito importante, enquanto linha orientadora a que se recorria, de forma discreta, no sentido de orientar a conversa e conduzir o entrevistado aos assuntos para os quais se pretendia obter resposta, sobretudo quando falamos em mais que uma narrativa: «já que a comparatividade só é possível a partir do momento em que cada história de vida corresponde a um desenho homogéneo» (Poirier, 1995: 11). Não a vida, não há vidas nem pessoas iguais, mas apenas detalhes do percurso

As conversas iniciaram-se num clima de informalidade, acompanhadas por um café e, em alguns casos, muitos cigarros. De início, sentia-se o receio do que iam dizer e a forma como o iam fazer, percebia-se o cuidado extremo em relação ao uso da linguagem correcta, a fuga à gíria prisional e ao Português vernáculo. Passado algum tempo, esqueciam tudo isso e deixavam as ideias fluir ao ritmo que entendiam precisar para estruturas as suas respostas. A questão da linguagem ficava para trás e ficava, muitas vezes, a perplexidade perante aquilo que eles próprios diziam. Foi uma viagem aos seus interiores, foram-se (re)descobrendo e tentando perceber-se. Entretanto, eram tiradas notas sobre o que lhes ia acontecendo em termos de expressão facial e corporal. Por razões que se prendem com o lugar em que nos encontrávamos, um EP, o uso da câmara de vídeo era uma impossibilidade.

Os silêncios, os olhos baixos e as hesitações foram uma constante. Ficaram registados nas entrelinhas do que diziam. As lágrimas, em diversos momentos, surgiram e foram disfarçadas com sorrisos nervosos e movimentos do corpo. As risadas também aconteceram e foram partilhadas com a investigadora. Em determinados momentos, a emoção instalava-se e o diálogo tinha que ser interrompido para mais um café e o interminável cigarro.

Num dos casos, e porque o recluso foi, entretanto, transferido para outro Estabelecimento Prisional para beneficiar do Regime Virado para o Exterior, houve necessidade de recorrer à comunicação via mail. Eram enviadas as questões e o entrevistado respondia por escrito.

Num primeiro momento, foi feita a reprodução fiel do discurso do entrevistado, antes de mais, há que respeitar o real, aquilo que o narrador entende como a sua realidade, vivida e sentida naqueles exactos moldes. A interpretação vem mais tarde.

A entrevista foi analisada exaustivamente, ponderou-se na validade e pertinência, tendo em conta o objecto de estudo, da informação que transmitiam, retirou-se tudo que parecia desadequado ou passível de pôr em causa a confidencialidade do entrevistado. Comparou-se o registo das diversas entrevistas com as várias notas tiradas e, nesse momento, avançou-se para a escrita do texto final.

Os acidentes e modulações da história são, eles próprios, parte dela. Com o acordo do entrevistado, limpou-se o texto das redundâncias e impropriedades e refez-se a narrativa. Mais que uma operação cosmética, pretendeu-se que fosse o trabalhar e enriquecer de um texto, dentro de um contexto, para que se tornasse perceptível a ambos, investigador e investigado, e para aqueles que o vão ler.

2.3. Preservação do Anonimato e da Confidencialidade

A protecção do entrevistado é, também, algo a ter em conta. «Tornar públicas as conversas partilhadas com os entrevistados pode provocar alguma inquietação. As confidências feitas, foram-no numa base de confiança...» (Bourdieu, 2008: 9) Assim, o uso dos depoimentos recolhidos e a forma como se trabalham deve ser do conhecimento dos entrevistados. Assim mesmo, é sempre necessário proteger aqueles que se aceitaram expor. No caso concreto dos meus entrevistados, é sempre bom lembrar que continuam a cumprir pena de prisão, portanto, subjugados à instituição total.

Depois de feito um pedido à Direcção Geral dos Serviços Prisionais, no sentido de permitir que o trabalho de investigação fosse, também, feito dentro do EP e com reclusos, recebemos uma autorização que estabelecia que as entrevistas estivessem sempre dependentes da disponibilidade dos reclusos para, após consentimento informado, colaborarem, reservando-se-lhes o direito de, a qualquer momento, poderem interromper a sua cooperação; o assentimento dos entrevistados teria que ser passado a escrito, ficando

cópia no EP; houvesse obrigação de preservar o anonimato dos dados e das pessoas que viessem a cooperar.

De tudo isto, os entrevistados foram informados e, desde logo, manifestaram total disponibilidade para colaborar em tudo o que pudesse ser necessário. Há que salientar essa vontade e interesse em ser parte do trabalho.

O nome que lhes foi dado é fictício, e foram eles quem o escolheu, por este ou aquele motivo. Alguns dados foram omitidos para evitar a sua identificação e os nomes das pessoas a quem se referem são, também, fictícios.

2.4. O Ideal e o Possível

O contexto e a envolvimento em que decorreu a investigação estavam longe de ser os ideais, foram os possíveis. A Direcção do EP foi colaborante e não levantou quaisquer entraves à prossecução dos trabalhos.

As entrevistas decorreram dentro do recinto escolar, normalmente numa sala de aula, e a privacidade era a possível. Acontecia, por vezes, sermos interrompidos por outros alunos que queriam colocar questões ou simplesmente tentar perceber sobre o que estávamos a falar. Noutros momentos, as entrevistas aconteceram na sala de professores onde a visibilidade para o exterior não era fácil. Contudo, as interrupções do telefone ou dos alunos que entravam para falar com os professores era uma realidade constante. Claro está que só se usava a sala dos professores quando esses já não estavam na escola.

O contexto, esse, é aquele que se pode imaginar. É um contexto extremo da condição humana, nas margens do sistema educativo. O receio e o medo dos entrevistados é a reacção natural à situação daqueles que se sentem vigiados 24 horas por dia, reprimidos na exteriorização dos sentimentos e vontades, controlados nos mais ínfimos e íntimos pormenores das suas existências.

O ideal seria, num espaço livre, conversar sem temer os olhares alheios, sem medir as palavras e os gestos, sem medo de deixar que as lágrimas escorressem ou a gargalhada ecoasse pelo infinito. Seria, também, bom que não houvesse limitação de tempo porque está na hora do banho, ou da refeição – Está na hora de ir, se não for já, não tomo banho de água quente. O ideal seria não ter que sentir a presença da “farda” que, embora não estivesse presente no local, estava lá. O ideal seria não sentir que, de alguma forma, o que

se diz pode comprometer o futuro na instituição e o benefício de medidas de flexibilização.
A liberdade a que não se tem direito é castradora da(s) verdade(s) que se querem dizer.

CAPITULO IV

Construções Identitárias em Tensão

A descoberta dos percursos de vida dos narradores, na sua própria voz, as explicações para os diversos acontecimentos das suas vidas, a reflexão sobre os contextos de vida e as condicionantes para uma inclusão plena na sociedade, as lutas travadas para a construção de uma identidade e os factores e influências na construção de uma personalidade, uma identidade integradora no seio dos grupos de que são provenientes e na sociedade em geral, serão o primeiro momento da investigação.

A marginalidade e/ou delinquência, como surge nas suas vidas e que impacto causa no seu crescimento como seres humanos e sociais. Factores de exclusão, ou inclusão, passíveis de proporcionar uma forma diferente de serem aceites no grupo, pela partilha dos mesmos códigos e simbologias, e na sociedade, porque revestidos de um poder próprio e reconhecido pelos outros como potencialmente perigosos e, por isso, temidos e, muitas vezes, protegidos na relação de medição de forças do “bem contra o mal”.

O momento da reclusão, o medo do desconhecido a luta pela adaptação à prisão. Que forma ou formas encontraram para que a inclusão no universo prisional fosse feita. O confronto com uma nova forma de “sociedade”, aquela que não é livre e é constantemente vigiada, nos mais ínfimos pormenores das suas existências. A adaptação ao sistema, nas duas vertentes: companheiros de reclusão e instituição prisão.

A escola e sua importância, ou não, nos momentos em que ela deveria ter um papel fundamental na sua formação integral, científica e pessoal. Os contornos diversos que a escola assumiu e a sua importância para a determinação de certos comportamentos e atitudes perante os outros e perante si próprios. A escola lugar de tensão dentro do universo prisional e lugar de tensão entre os objectivos elementares da mesma e as necessidades da população específica a que se dirige. As relações que se estabelecem com o saber e a importância que adopta como fundamental nos processos de socialização relacional.

A escola como espaço e tempo para a (re)construção identitária do indivíduo privado de liberdade. Seus efeitos e mais valias, ou não, no percepção de uma alternativa às vidas vividas aos valores e princípios assumidos e partilhados pelo grupo de que são provenientes.

Propomos uma incursão pelo universo pessoal de alguns alunos/reclusos. Nas suas próprias palavras, tentaremos perceber os seus percursos e escolhas, as suas motivações para a frequência da escola e os efeitos da mesma na (re)construção dos seus traços

identitários. Tentaremos verificar os determinismos familiares, socio-económicos e as transacções afectivas nas suas vidas. A Escola como uma das escolhas para a concretização do processo de ressocialização e inclusão na sociedade.

1. Inclusão/Exclusão Social: As Duas Faces da Moeda

Os narradores deste trabalho são homens que, de uma forma ou outra, traçaram objectivos para a sua vida. Aspiraram a um lugar na sociedade e cresceram na expectativa de atingir os seus objectivos, quaisquer que eles fossem.

Os seus percursos de vida foram condicionados por uma série de factores que determinaram o seu posicionamento perante a vida e escala de valores. De uma forma ou outra, foram excluídos ou excluíram-se. Foram arrastados para as margens até chegarem ao extremo da margem – a prisão.

O fenómeno da exclusão deu-se a diversos níveis e exprimiu-se nas várias dimensões do quotidiano a que se referiu Amaro (s/d).

A desqualificação social (Paugam, 2003) dos narradores, embora não todos, foi-os arrastando para a margem. A pobreza, não apenas no que se refere a bens materiais, mas, também, ao nível da inferiorização e desvalorização das suas identidades, é factor de desestabilização e conducente à adopção de atitudes e comportamentos que, invariavelmente, conduziram à exclusão: «Algumas pessoas têm o sentimento de que o insucesso que as acabrunha é visível por toda a gente. Neste caso, pressupõe que todos os seus comportamentos quotidianos são interpretados pelos que as rodeiam como sinais de inferioridade do seu estatuto e até mesmo como uma deficiência social» (Paugam, 2003: 55).

«Nasci num bairro problemático», diz o Igor. A partir daqui, no processo de articulação entre elementos objectivos e subjectivos, desenha-se um futuro nos ditos “Colégios” que pretendiam proteger as crianças. A desestruturação familiar, a falta de referências e afecto pesam na formação desses pequenos seres à procura de um lugar. «Eu apenas vivi 4 anos da minha vida em liberdade. O resto do tempo estive preso, em colégios e na cadeia propriamente dita», diz Igor.

Por seu lado, o Zé descarrila, arranja problemas na escola e, já em estado de desespero a mãe tira-o de lá: «A minha mãe cansou-se dos meus maus comportamentos e da minha impertinência perante tudo e todos. Tirou-me da escola. Isso levou-me ao Colégio de Correção. O tribunal mandou-me para lá ... O regime do colégio era muito parecido com o da cadeia, se for a ver, até era pior».

Vasco foi abandonado pela mãe. Com o pai vive uma relação difícil e, nas suas próprias palavras, “torturante”. Meio perdido, nas ruas do bairro vive de rédea solta e com a revolta no peito. A determinada altura, o pai mete-o num colégio: «... óbvio que não era o Colégio Alemão, era daqueles que não servem para ninguém».

Em contextos e tempos, relativamente diferentes, vivem as suas vidas excluindo-se, no que diz respeito à cidadania, ao trabalho, nestes casos a escola, a identidade e o território. Não sabem quem são, ou o que desejam, ou aquilo a que podem aspirar. Excluíram-se dos lugares apontados por Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004)

Os “contextos” que activam os “lugares” e que, por sua vez, activam os “espaços estruturais”, são, como dissemos antes, configurações espacio-temporais que apresentam possibilidades que fazem nascer escolhas, tanto para o indivíduo como para os grupos. O contexto da escola é um excelente exemplo deste processo: ao mesmo tempo que delimita possibilidades, estas encontram-se, elas próprias, limitadas tanto em natureza como em número. Por exemplo, um estudante que herdou um capital cultural apreciável (para usar a expressão de Pierre Bourdieu) não só tem maior gama de oportunidades à sua frente, mas também, como resultado destas oportunidades, um número mais elevado de escolhas reais (Stoer, *et al*, 2004: 99).

Os Estados-nação modernos conferem à escola um papel preponderante e privilegiado na formação e concretização do processo de formação de uma identidade. No que concerne à cidadania, caberia à escola a produção de cidadãos capazes de se ligarem, de forma eficaz, ao grupo nacional, tornando-se elementos, por direito, do Estado-nação. A escola será, então, «um contexto central para a unificação de todas as lógicas inerentes aos “espaços estruturais”» (idem). A escola de massas tende à fomentação da exclusão, contrariando o que antes foi dito, a inclusão não acontece apenas porque assim se determina. Mais uma vez, relembremos a teoria da reprodução de desigualdades sociais e culturais de Bourdieu e, a exemplo de Correia (2001), depreendemos que, embora com o intuito de fomentar a inclusão, as escolas de massa só servem, de facto, as finalidades do mercado.

De acordo com a perspectiva de Gaulejac (1994), excluíram-se das dimensões económica, social e simbólica. A situação precária em que as famílias dos narradores viviam deu-lhes poucas oportunidades. Economicamente, a vida não era fácil, viviam com

muitas dificuldades e, concomitantemente, o lugar ocupado na sociedade não era o melhor. A escola terá, também, falhado na sociabilização do indivíduo.

A desinserção destes indivíduos resulta, também, da ruptura dos laços em relação a quem se esperava apoio afectivo e psicológico: a família. Deixaram de ter o suporte fundamental para a construção de uma personalidade resistente e integradora. As suas histórias familiares e sociais são excludentes e ameaçadoras de um normal e positivo crescimento no seio de um grupo e de uma sociedade. Simbolicamente, como preconizou Gaulejac (1994), os narradores deste trabalho foram excluídos, ou excluíram-se, perdendo a protecção familiar, fundamental para um crescimento harmonioso e feliz. Vasco reflecte sobre uma infância muito dura e marcante, pela negativa: «O meu pai era duro, torturante»:

Não tinha mãe, tinha um pai que me espancava, sei lá ... a única coisa que tinha era a própria vida ... isso já era importante ... Não a culpo por ter sido a rainha das putas, mas culpo-a por me ter abandonado, a mim e aos meus irmãos ... Odeio a minha mãe, não consigo sentir afecto por ela. Para mim, é sempre uma puta. Foi assim que me ensinaram a vê-la, é assim que eu a vejo.

Perdido o conforto do lar, o aconchego da família, instala-se a revolta e tudo perde sentido, a própria vida parece não ter razão de ser. Percebe-se que Vasco tem necessidade de ser amado. O afecto que lhe faltou marca a sua existência e a sua personalidade. A família é de extrema importância, valoriza-a e, de alguma maneira, quer sentir que pertence a uma família, a do passado e a que entretanto constituiu.

Por seu lado, Igor aponta o abandono por parte da família como o motor para uma sucessão de acontecimentos que o foram arrastando para o fundo. A falta de afecto é uma referência constante: «Nunca tive afectos, um abraço, um beijo ... não havia a cena de o velhote me levar à escola e buscar... a minha mãe era-o só de nome ... Perante o total abandono fui mandado para uma tutoria ... Sentia muita falta de afecto, da relação com a família».

O Zé fala-nos de uma família, aparentemente, “normal”. Há constantes referências a esta normalidade: «A vida em família era normal, somos 5 irmãos e sempre nos entendemos. O mesmo acontecia com os meus pais. Tratavam de mim, davam-me o indispensável e ensinavam-me aquilo em que acreditavam, valores como o trabalho e a honestidade». Contudo, quando se “perdeu” e se tornou incontrolável, os pais pouco mais souberam fazer que mandá-lo para um Colégio de Correção, aparentemente, desistiram dele, ou então, confiaram na instituição social para a recuperação do seu filho.

Sérgio vive no seio de uma família feliz, os pais estão apaixonados e tudo fazem para que o Sérgio cresça feliz e tenha sucesso no futuro. A escola marca um ponto de

viragem. O afecto sentido em casa não tem continuidade na escola. É aí que toma consciência das diferenças. Dentro da sala de aula não são todos iguais. Há uns que são mais iguais que outros. Queria brilhar, como tal não acontecia abandonou-se ao mais fácil e aceitou o determinismo a que alguém se encarregou de o condenar: «A minha professora primária roubou-me a meninice. Não havia espaço a grandes sonhos e fantasias. Vinha de um bairro operário e era tratado de forma diferente dos outros que não eram do bairro»: «Chaque individu a besoin d’être reconnu, aimé, admire, accepté par l’autre, pour confirmer sa propre existence, et développer le sentiment fondamental d’être quelqu’un qui compte, pour autrui et pour soi-même.» (Gaulejac, 1994: 96).

É de salientar as constantes referências à família por parte de todos os protagonistas desta investigação. A família é um pilar fundamental para o processo de construção de uma identidade. As aprendizagens afectivas são feitas no núcleo familiar. Também a escola é potenciadora dessas aprendizagens enquanto “lugar de vida” (Charlot, 2009), em que os jovens se encontram fomentando amizades e alimentando-as. Pouco se preocupam em estar em conformidade com as normas da escola enquanto instituição oficial. Na perspectiva de Charlot os jovens tendem a centrar as suas aprendizagens naquilo que os rodeia, as pessoas, os lugares, a própria vida que os circunda. Não reflectem sobre si próprios. A sua afirmação não passa pela estruturação de um Eu reflexivo capaz de os centrar no lugar que desejam ou a que aspiram:

Aprender “aquilo que sou” supõe um trabalho de distanciamento em relação a si. Estes jovens sabem tomar a distância, mas eles fazem-no mais em relação à vida e às pessoas (“conhecer as pessoas, a vida”) que em relação a si próprios. São as pessoas e a vida que estruturam o seu universo mais do que um Eu reflexivo cujo principal papel seria afirmar-se a si próprio (Charlot, 2009: 31)

Os nossos narradores, com excepção do Sérgio e de certa forma o Zé, parecem não ter beneficiado do acompanhamento e orientação da instituição família. Talvez por isso, não se tenham “tornado alguém”. Não lhes foram colocados limites e regras capazes de os fazer perceber e sentir que tinham um lugar a ocupar e que esse lugar os obrigava ao cumprimento de determinadas tarefas. Charlot (2009) reflecte sobre o papel da família afirmando-a como o lugar de aprendizado fundamental:

Tornamo-nos alguém através das relações que mantemos com os outros. Esses outros são fontes e objectos de desejos, eles definem normas, instauram limites, atribuem missões, de modo que o saber e a aprendizagem se tornam suportes de pedidos, exigências e pressões, funcionam como presentes, sinais de pertença, de reconhecimento, etc....Mas é antes de mais na família que o

indivíduo se constrói e aprende a desejar; e é na família que pode ser colocada em correlação estatística com o nível de aproveitamento escolar (Charlot, 2009:207)

O papel dos fenómenos identitários nos processos de desinserção e de reinserção é fundamental. Depreende-se pelos relatos feitos que, todos eles, pela vontade premente de ser parte do grupo, fizeram uma inversão de valores, como forma de resistência à desinserção e à estigmatização.

«Vendi a alma ao diabo, é a velha metáfora ... Em troca de liberdade total. Estava acima dos outros. Era completamente livre. Isso porque os outros não existiam. Não havia limites, eu era o dono do mundo e nada nem ninguém se podia meter entre mim e esta minha ânsia de dominar e viver a vida sem ter que prestar contas a ninguém». Desta forma, Sérgio faz uma fuga para a frente. Desvaloriza os outros de forma a valorizar-se. Na noite, e no que a vida da noite implica, esbatem-se as diferenças a que Sérgio é tão sensível. Percebe, então, que:

À noite as fronteiras entre as classes esbatem-se. O Senhor vai para a cama com a prostituta mais rasca e a dondoca vai para a cama com o segurança mais fatela. Tenho um certo prazer em verificar que o Senhor é rasca, é fatela, tem comportamentos que qualquer homem pode ter. A partir daqui vemos as pessoas de outra forma. Por outro lado põe as injustiças todas a nu.

Zé, sistematicamente, refere uma revolta que não consegue explicar. As circunstâncias foram-no empurrando para as margens. A escola, último reduto de esperança, falha. «Era um puto esperto... nunca perdi o gosto pela aprendizagem. Gostei sempre de aprender, só que fugi da linha». As instituições sociais fizeram o seu trabalho e enviaram-no para um colégio. Aí, o “puto esperto” aprende muito mais do que aquilo que lhe era exigido: «O colégio é uma escola de bandidagem». O mesmo acontece com Igor, vive num colégio em que: «...as coisas eram pesadas, tipo uma cadeia». Entre pares, aprende a roubar e a desenrascar-se. Não tem o acompanhamento devido e anda à solta não aprendendo o valor e importância das coisas: «Não percebia, e ninguém me explicou, as vantagens da escola e a importância de aprender».

Para Zé, a escola falhou, também, na sua capacidade de fomentar e incentivar os aspectos relacionais. Perdido na sua singularidade, não foi capaz de se abrir ao grupo e exteriorizar os seus medos e aspirações em relação aos outros e em relação à vida. Isola-se numa revolta que não consegue explicar e insurge-se contra a instituição escola e tudo aquilo que ela não foi capaz de lhe dar. A “normalidade” a que se refere quando fala da família e das relações que estabeleceu não é, afinal, a normalidade a que estamos

habituaados. Ele próprio, assume-se como elemento limitador a uma sã convivência entre pares, pela sua personalidade e incapacidade de manifestar sentimentos.

Vasco, por seu lado, culpa a vida e o abandono a que foi sujeito pelo enveredar de caminhos que o conduziram à marginalidade e, mais tarde, à delinquência: «A vida no bairro não fez de mim um bandido. Mesmo que vivesse numa mansão acho que seria a pessoa que sou. Mais que a influência do bairro, a vida que eu tive, o abandono da minha mãe e a atitude do meu pai é que fizeram de mim o puto terrível que fui». Contrariando a tese de Charlot, Vasco afirma-se imune à influência do bairro. O mesmo não acontece em relação à família que exerce sobre ele um efeito devastador, não foi capaz de o ensinar e motivar para o desenvolvimento das aprendizagens relacionais e afectivas. Hoje, Vasco questiona-se até que ponto o seu pai não é, também ele, vítima de uma sucessão de acontecimentos que os conduziu à situação de ruptura, com os outros e com eles próprios: «Hoje, penso muitas vezes que, se calhar, ele até foi um grande pai... não sei... o que ele viveu, as pancadas da vida, a falta de sorte, o desamparo em que também ele se encontrava...se calhar já o compreendo melhor. Eu não era a única vítima desta história, ele também era».

Entre pai e filho existe uma relação de amor-ódio que perturba Vasco. Intercala, no seu discurso, momentos em que demonstra profundo ódio pelo seu progenitor com outros em que revela uma necessidade premente de se apaziguar com ele e reconhece nele a honestidade e rectidão de comportamentos. Essa rectidão não é verificável quando fala do espancamento a que o seu pai o sujeitou: «...a verdade é que ele me batia por tudo e por nada, parecia ter prazer em me bater. Se calhar batia-me por frustração. Dizem que eu era muito parecido com a minha mãe. Batia-me muito, era duma brutalidade assustadora». Por outro lado: «...era um grande homem, honesto, direito, ninguém tinha nada a apontar-lhe».

De qualquer forma, por uma ou outra razão, os narradores foram empurrados, porque “estranhos” aos desígnios da norma nacional, «...para as margens da sociedade, para territórios “especiais” construídos com o objectivo de reeducar, recuperar e reintegrar indivíduos no território depois de terem reconhecido e de terem aceitado que se desviaram da norma» ((Stoer, *et al*, 2004: 130).

Com percursos tão difíceis, com perspectivas de vida muito condicionadas aos limites de existências, desde logo, estigmatizadas estes jovens procuraram, porque fundamental à construção de uma identidade: «il faut avoir non seulement la conscience

d'une identité personnelle, mais aussi celle d'appartenir à un groupe avec des caractéristiques auxquelles on peut s'identifier, et des caractéristiques positives» (Gaulejac, 1994: 97), um grupo de pertença, aquele em que pudessem dar vazão às suas expectativas, aquele que seria capaz de perceber e dominar os mesmos referenciais, aquele que seria capaz de os respeitar e amar. Para isso, reinventaram, inverteram os valores e encostaram-se aos muros da exclusão.

2. Marginalidade/delinquência: percursos e escolhas de vida

Numa sociedade em acção, em que as pessoas respondem aos actos umas das outras, a avaliação e interpretação desses actos está dependente da subjectividade de quem interpreta, mas também, da partilha ou não dos códigos e simbologias que podem ser inerentes ao grupo de pertença.

Os narradores, de uma forma ou outra, por estas ou aquelas razões, afastaram-se do socialmente aceitável, excluíram-se ou foram excluídos. Tornaram-se “outsiders”, na definição de Becker (1985). Começaram por desviar-se das normas impostas. No princípio praticavam actos que poderiam não ser considerados crimes. Contudo, eram perseguidos e julgados, ainda que não de forma formal: «A profissão de Segurança não é ilegal...Não temia a prisão ou as suas consequências», diz Sérgio, mesmo assim, o mundo em que estava envolvido era razão suficiente para o pai do Sérgio perceber «... o que se estava a passar e não aceitava. Entro em conflito com ele e saio de casa».

Igor e Zé, bem como Vasco, já na escola, vão revelando um comportamento instável e revelador de alguma desadequação às regras do socialmente aceitável: «Fui muito insurrecto. Comia da merenda dos outros, muitas vezes sem a sua autorização, sempre que era preciso alguém para fazer asneiras eu era o primeiro a avançar» afirma Vasco. Já o Zé revela «Tive muitos processos disciplinares, fui suspenso e acabei por ser expulso». Igor, abandonado à sua sorte, foge sistematicamente dos colégios por onde anda.

Se as causas do desvio podem ser encontradas no contexto social em que o indivíduo vive ou nos factores sociais que estão na origem da sua acção e se, de acordo com o que defendeu Becker (1985), o “outsider” é aquele a quem a etiqueta foi colada com sucesso e o seu comportamento desviante é aquele a que o colectivo decidiu atribuir a etiqueta, então, os nossos entrevistados justificam os seus percursos nas duas vertentes. Por

um lado, os contextos de onde são provenientes, condicionaram as suas actuações e, em alguns casos, foram determinantes nos desvios que se foram sucedendo, por outro lado, a decisão do colectivo foi bem sucedida e a etiqueta colou na perfeição. Contudo, há que salientar que o desvio, como consequência das reacções dos outros ao acto de uma pessoa, não é homogéneo e não se explica de forma simplista ou simplificada. Sérgio, viveu uma infância e juventude amparadas pela família, com afecto e os bens materiais necessários para uma vida com dignidade. As dificuldades começam na escola. É confrontado com o facto de que não somos todos iguais e, por isso, podemos estar sujeitos a tratamentos diferenciados. Sente-se mal com a forma como a professora primária o sentencia a ter um futuro como mecânico e acaba com todos os seus sonhos e expectativas em relação à vida:

Não recebia elogios. Então, revoltava-me e estudava ainda menos. Por isso, juntei-me aos fixes, faltava às aulas, vestia roupas não sei das quantas ... se não encontrava realização enquanto aluno, encontrava-a enquanto rebelde. As gajas reparavam muito mais em mim quando me encostava aos alunos da última fila. Se não era premiado por ser bom aluno, era-o por ser vadio.

Mais tarde, ensombrado pelo desemprego do pai, toma decisões, abandona a escola e começa a trabalhar. Ganhar dinheiro não era suficiente: «Querida distinguir-me pelo que fazia. É curioso como perguntamos a alguém que não conhecemos, logo a seguir ao nome, o que é que essa pessoa faz. O trabalho é, talvez, aquilo que mais distingue as pessoas», «Até muito recentemente, as pessoas identificavam-se através da sua ocupação profissional, da instituição onde trabalhavam e do conjunto de actividades que definiam o seu emprego» (Stoer, *et al*, 2004: 65). Quem tinha os sonhos do Sérgio nunca «...seria verdadeiramente feliz a servir à mesa».

Vasco, por seu turno, nunca soube o que era o amparo da família, a orientação. Aceitou a etiqueta que lhe colocaram e argumenta que não podia ser outra coisa que não aquilo em que se transformou. A escola e respectiva escolarização, como hipótese de dotação de competências para o mundo de trabalho: «...foi um projecto que ficou para trás» e questiona: «... como é que eu podia continuar na escola? Sem acompanhamento, sem controlo, esse há muito eu tinha rejeitado, sem um objectivo de vida ... eu estava perdido e ninguém me quis encontrar». Os “outros”, os que lhe colocaram a etiqueta, justificavam o seu comportamento e a sua maneira de ser como sendo o resultado «...das pancadas que levei».

Igor e Zé, com o aprendizado feito nas tais «Escolas de bandidagem», os colégios de correcção, entram directo no percurso expectável, a delinquência. A etiqueta e as condições sociais conduziram-nos de “outsiders” a delinquentes. Eles próprios apontam as

condições de vida, económicas e familiares para o desvio a que se entregaram. Vasco diz-se produto e resultado de uma conjugação de factores que condicionaram a sua forma de ser e estar. No caso destes três narradores, as motivações para a delinquência parecem resultar de uma acção intencional:

«Les théories psychologiques trouvent la cause des motivations et des actes déviants dans l'expérience individuelle précoce, qui engendre des besoins inconscients que l'individu doit satisfaire pour maintenir son équilibre. Les théories sociologiques cherchent dans la société des sources de tension socialement structurées: ceux qui occupent des positions sociales soumises à des exigences contradictoires sont tentés de résoudre ce problème par des moyens illégitimes» (Becker, 1985: 49)

As experiências individuais e precoces destes indivíduos podem, efectivamente, ter sido a causa das motivações e actos desviantes por eles praticados.

O ser humano tem um “self”, assim o afirma Mead, nas palavras de Blumer (1998). Isso significa que o indivíduo pode ser o objecto das suas próprias acções. Pode agir consigo mesmo e com os outros. Quantas vezes as acções dos narradores perante si mesmos, os momentos de raiva contra as suas próprias atitudes, a revolta incontida pelo não controlo das mesmas levam à angústia e ao questionamento das suas existências e à finalidade das mesmas: «Sei da minha total e única responsabilidade na escrita de muitas páginas tristes e más que narram a minha vida», confessa Vasco. Os indivíduos actuam para si mesmos, buscam justificações para as suas maneiras de ser, de estar e de agir. Quantas vezes se vitimizam pelas suas próprias acções e escolhas.

Perspectivar a sociedade do ponto de vista do Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1998), é defini-la como:

... a framework inside of which acting units develop their actions. Structural features such as “culture”, “social systems”, “social stratification” or “social roles”, set conditions for their action but do not determine their action. People – that is, acting units – do not act toward culture, social structure or the like; they act toward situations. Social organization enters into action only to the extent to which it shapes situations in which people act, and to the extent to which it supplies fixed sets of symbols which people use in interpreting their situations (Blumer, 1998: 88).

A interpretação da sociedade feita pelos narradores tem como pano de fundo a organização social em que se formaram enquanto indivíduos e forneceu um conjunto de símbolos que os indivíduos usam para interpretar as situações com que se confrontam. São pessoas a construir uma acção, individual e colectivamente, através da interpretação de situações com que se deparam. Os grupos a que pertenciam e a interacção que estabeleciam eram o resultado da interpretação das acções uns dos outros ao invés de meramente reagirem às acções uns dos outros. Vasco refere que aprendeu a odiar a mãe, assim o ensinaram.

Isto mesmo vai acontecer na prisão, local de encontro dos narradores deste trabalho. Local de “residência” e resistência à acomodação. Local e tempo de (re)construção dos “selves” e reflexão sobre as hipóteses de reinvenção.

3. Prisão: Adaptação a uma Nova “Sociedade”

A entrada na prisão é descrita como o início de uma outra realidade. O desconhecimento desse universo leva-os a verem-se a entrar num filme de terror, daqueles a que ninguém quer assistir. Sentem-se actores num filme para o qual não estudaram o papel, assim o afirma Igor:

Quando fui preso ... ainda hoje não consigo explicar muito bem aquilo que senti. Eu, supostamente, tinha vivido num meio parecido. Naquele momento tudo veio à cabeça. Vou morrer aqui dentro, pensava eu. Olhava o que me rodeava, eu era um puto, tinha 18 anos, nem barba tinha. Eu era um gatinho no meio dos leões. Foi uma semana, duas, muito duras. Tive muito, muito, medo ... de tudo, de todos. Senti que ia voltar a ficar isolado.

É com o olhar perdido que Igor explica os seus primeiros tempos na prisão. Por esta altura, o semblante de Igor fica mais carregado, já não sorri tanto e os olhos perdem o brilho que o caracterizam. Percebe-se que aqueles tempos deixaram marcas, percebe-se que foi obrigado a crescer, percebe-se que foi nesse momento que “caiu a ficha”, Igor já não podia ser menino.

Zé, igualmente muito jovem e com experiência de vida em colégios de correcção, descreve a sua entrada na prisão com um suspiro: «Quando entrei na prisão temi o que ia encontrar. Tinha receio das pessoas, do que elas me podiam fazer, tinha medo que me batessem, que me violassem. Não tinha protecção, não tinha padrinhos». Neste momento, percebe-se que a entrada na prisão marcou um ponto de viragem. O silêncio que faz, o olhar de desamparo que lança no vazio são reveladores do medo e angústias sentidas. Depois, sorri, um sorriso triste e que pedia a mudança de assunto. Aquele foi um mau momento, um momento muito longo.

Vasco descreve a sua entrada na prisão de uma forma bastante diferente. Diz não ter sentido medo: «Como é que explico isto? De certa forma, até me agradava a ideia de ser preso, era uma forma de me sentir importante, já era bandidola. Eu vivia nesse meio, até dava um certo jeito mostrar que já era cadastrada, já estava marcado». Ao entrar na prisão

Vasco sentiu-se parte, talvez pela primeira vez, de um grupo, sentiu-se a ascender, a qualificar-se socialmente, a sua sociedade, a possível. Era muito jovem, 16 anos, estava a construir uma “carreira”, a única em que conseguiu ser aceite.

Sérgio relembra os primeiros tempos na prisão. Fá-lo com um olhar perdido de quem, ainda hoje, sente as dores desses tempos dolorosos:

Na prisão, os primeiros anos foram muito difíceis. As pessoas só conhecem os personagens da televisão. Passamos por todos os rituais de humilhação. Puseram-nos nus em frente a um grupo de guardas armados. Ficamos pequeninos. A nudez faz um homem sentir-se pequeno à frente dos outros, a fazer a respectiva flexão de pernas. Era uma ferramenta de opressão. Mostravam poder ... No princípio levou-me ao desespero. Houve noites de desespero físico. Mas, um homem deve ser mesmo um bicho de hábitos, estive 7 meses fechado numa cela de isolamento e fui-me habituando. Dava comida às pombas e lia. Escrevi um diário, dava muitos erros, mas o alívio que provocava era bom. Aprendi a sonhar acordado.

As circunstâncias de Sérgio são diferentes das de Vasco, entra na prisão directamente para uma cela de isolamento. Denota-se nas suas palavras e expressão que, mais que o medo de entrar em território desconhecido, o fazia sofrer o facto, o crime, que o tinha conduzido à prisão. A prisão comum só mais tarde faz efeitos sobre si e é descrita como um espaço difícil. Sérgio, mortificado pelo crime cometido, foi aguentando o julgamento, a pressão do exterior, a imensa culpa que não cabia no peito:

Desde o início, até agora, a culpa foi-se modificando. Inicialmente a culpa era tão física que agoniava. Sentia nojo, negava tudo, depois, percebia que era eu e tinha vergonha de mim próprio. Eu baixava os olhos, tinha vergonha do que fiz. Eu tinha uma ideia de mim próprio mas, aquele gajo que aparecia na televisão não era eu. Tanto insistiram que eu comecei a acreditar nisso. Essa é a fase mais perigosa de todas. Começamos a ter comportamentos compatíveis com aquela personagem ... Se eu tivesse estacionado naquela fase, hoje eu era um homem muito perigoso ... A culpa passa por montes de fases. Hoje é mais silenciosa, é mais íntima... ela não diminuiu mas já consigo dar uma explicação aos acontecimentos, não uma justificação porque essa não existe.

O jovem Sérgio não estava preparado para a prisão, muito menos prisão máxima. A sentença poderá ter apaziguado a família das vítimas, mas não o Sérgio: «Não há justiça para uma coisa tão tremenda como aquela». Ainda no pavilhão de segurança, surge a possibilidade da escola. Os responsáveis pela prisão entenderam que a melhor forma de entrar na prisão comum era através da escola. De imediato, a proposta foi aceite e entra no temido espaço, na convivência com os outros reclusos e no espaço escola.

É através da escola que Sérgio se aproxima dos restantes reclusos. Conquista o seu espaço: «...é vital conquistar esse espaço, se não o fizermos não temos uma vida tranquila. Havia que marcar a hierarquia...impusemo-nos por um pouquinho de tudo. Houve uma altura em que a força teve de ser utilizada. Outras vezes, impúnhamo-nos por capacidades

que outros não tinham, levar a escola a sério, destacarmo-nos nos desportos...». A escola foi o veículo para a adaptação, à prisão, obviamente, mas foi também, a forma de ser aceite pelos outros. No fim de contas, Sérgio é um daqueles que por ter cometido um crime grave tem «...um estatuto diferente, na lógica da prisão».

Todos aceitam a prisão como a punição pelos actos cometidos. Parecem aceitar o facto de que a prisão é uma necessidade, o tal «...prolongamento da acção judiciária e jurídica» a que se refere Gonçalves (1993: 88). Todos, também, reconhecem a necessidade de marcarem território dentro da instituição total. Só assim poderão sobreviver e ocupar um lugar na hierarquia da prisão. O controlo a que estão sujeitos, por parte do pessoal de vigilância, é muito semelhante àquele exercido pelos seus companheiros. É um controlo coercivo.

De uma maneira ou outra, todos procuraram estratégias para vingarem dentro da instituição prisão, em duas vertentes: adaptar-se à instituição e adaptar-se aos companheiros, à pequena e fechada sociedade em que se movimentam.

Vasco, o destemido, reivindica o seu lugar e, de forma violenta, reage contra a hierarquia da prisão (entre pares) e porque: «Tentaram abusar de mim sexualmente, era carne fresca. Tive que tratar de vida e dei umas facadas. Fiquei conhecido, marquei o meu território». Pelo que fez, é transferido de uma prisão para outra. O feito acompanha-o e, de alguma forma, protege-o das investidas mais agressivas dos companheiros. Sente necessidade de se adaptar à instituição, fazer algo que o reposicione no julgamento daqueles que o avaliam e podem decidir o tempo que vai permanecer na prisão. Trabalha no Artesanato, na Cantaria e depois: «...a conselho de companheiros, decidi que era melhor ir para a escola. Os outros diziam que era um sítio melhor». É na escola que faz o seu percurso prisional, através dela fez o seu processo de adaptação.

Zé, apesar de muito jovem: «Percebi que tinha que marcar território, fui conhecendo pessoal e fui-me safando». Entra de imediato na escola da primeira prisão para onde foi. As suas motivações foram não ficar fechado e afastar-se da grande confusão que era o miolo da prisão. Já na actual prisão, regressa à escola, mais uma vez por necessidade de ocupação: «Esta é uma cadeia mais fechada, o funcionamento é muito rigoroso ... estamos sempre fechados».

Igor, por seu turno, com uma restea de inocência nos olhos, afirma que:

O que via nos filmes condicionava-me. Por isso, fiquei no meu canto, não olhava ninguém de frente. Tinha medo de ser morto, de ser atacado. Eles (os outros reclusos) falavam comigo e eu ficava cheio de medo. Sentia que tinha de aprender, rapidamente, a movimentar-me naquele meio,

caso contrário, corria muitos riscos ... Fui fazendo a minha vida. Era agressivo e pouco acessível, enxotava aqueles que, de alguma maneira, se tentavam aproximar. Aprendi a movimentar-me nesta casa complicada e dura.

Durante 5 anos, Igor vagueia pelos corredores da prisão. Revolta-se contra tudo e contra todos, deixa-se andar, sem rumo, sem perspectivas. Percebe, então, que tem que fazer alguma coisa: «tinha que começar a trabalhar para a conquista de medidas de flexibilização e, a seu tempo, a minha liberdade». A escola surge-lhe como a melhor hipótese de ocupar o tempo e, assim, matricula-se e inicia uma nova etapa no seu percurso prisional.

4. A Escola: Memórias, Expectativas e Projectos no Contexto Escolar

Como já verificamos, a escola surge como a hipótese de melhor se adaptarem à prisão.

Representa a chance de melhor se integrarem no meio, representa um espaço relativamente protegido e capaz de os ajudar a cumprir as suas penas. É o tal «investimento estratégico» (Correia, 1998: 149), é uma forma de mostrar à instituição que não é quem ela diz que ele é. É, muitas vezes, um embuste. Por outro lado, é também o reencontro com o passado, o acertar de contas com uma escola que os abandonou, a tentativa de provar que a escola do passado falhou porque não os soube agarrar, motivar, surpreender.

Todos os narradores assumem a sua entrada na escola como a forma de fuga ao isolamento, a forma de se manterem ocupados, a forma de se integrarem. Num primeiro momento, não se referem a ela como a possibilidade de evoluírem, aprenderem e poderem projectar um futuro.

A escola aconteceu nas suas vidas e teve impacto, ainda enquanto crianças e/ou jovens. Pela positiva ou pela negativa, teve a sua importância e, de alguma maneira, influenciou os seus percursos de vida. A escola foi para Sérgio o princípio do fim dos seus sonhos. Com ela o determinismo social apontado por Bourdieu, provou-se uma realidade e condicionou todo o seu percurso escolar:

A senhora perguntou-me em que trabalhava o meu pai. Eu disse-lhe que o meu pai consertava automóveis. – Então, hás-de ser mecânico! Nem médico, nem aviador, nem sequer Tom Sawyer, Fui, assim, condenado a passar o resto da minha vida numa oficina poeirenta e suja ... A minha professora primária roubou-me a meninice. Não havia espaço a grandes sonhos e fantasias. Vinha de um bairro operário e era tratado de forma diferente dos outros que não eram do bairro.

A escola não foi aquela instituição integradora que contribuía para a coesão e a harmonia social que Durkheim protagonizava. Foi na escola que Sérgio descobriu que havia diferenças entre si e outros colegas, aqueles com um capital económico e cultural superior, as diferenças iam para além do lugar onde viviam ou da forma como se vestiam. A principal diferença estava na sua herança, não nas suas capacidades ou desejos de superação dos limites que lhes eram apontados.

A experiência da escola primária marca todo o seu percurso escolar: «...que foi desastroso... é por esta altura que começo a perceber que há diferenças, não somos todos iguais. Há desigualdades, começo a aprender a revolta». Para trás ficam as ilusões do menino de 6 anos que «...carregava todos os sonhos do mundo. Queria ser médico para salvar pessoas; aviador para voar; ao fim de semana queria ser o Tom Sawyer para brincar com o Huck e ter uma casa na árvore».

Na escola secundária faz um percurso regular e pouco ambicioso. Abandonou-se ao determinismo e procurou outras formas de se integrar e destacar. Reinventou as suas possibilidades de brilhar, mesmo que fosse pela forma mais desadequada e menos proveitosa. As suas potencialidades, a sua enorme vontade de sonhar é vivida, a momentos, nas aulas de Inglês de que gosta muito, ou nas aulas daquele professor de Português que o compreende e procura motivar incentivando-o à leitura, mesmo que de autores que não constavam do programa da disciplina.

O inevitável acontece, Sérgio abandona a escola. Ainda tenta trabalhar e estudar ao mesmo tempo. As dificuldades aumentam e é num curso técnico profissional ligado às artes que se reencontra, que se motiva e acredita ter encontrado o seu lugar. As circunstâncias da vida obrigam-no a abandonar o curso e: «O insucesso tornou-se um hábito e eu, de fracasso em fracasso, continuei a procurar o meu papel no mundo».

Ao Sérgio a escola não deu a atenção devida, não foi capaz de lhe reconhecer capacidades, competências. Não foi capaz de o integrar. Por outro lado, ele não teve força para combater o determinismo a que tinha sido condenado e não trabalhou no sentido da superação das suas desvantagens e conquista de um novo estatuto. A relação de Sérgio com a escola foi tensa, hostil e, até certo ponto, a grande desilusão da sua vida.

O seu reencontro com a escola, no contexto prisional, foi surpreendente. É naquele contexto que o passado acerta contas com o presente, no que à escola diz respeito. A escola que o rejeitou, que o tratou mal, convém lembrar que aquela professora primária: «Batia-me, batia-me com o requinte da típica professora do antigamente, régua de pau nas mãos, uma vara na cabeça, alguns estalos...», vai agora recebê-lo «...com um sorriso e tudo...». O

tratamento penitenciário é duro e despe o homem de dignidade e auto estima. Na escola Sérgio verifica que: «... não nos tratavam pelo número, ao contrário do que se passava lá dentro. Na escola tratavam-nos como alunos que estavam reclusos e não como alunos reclusos». Cria laços com os professores(as) e aprende a respeitá-los(as) e a reconhecer neles(as) uma capacidade de compreensão e generosidade que não encontra nos(as) educadores(as) e outros. A esses, cabia um papel institucional, analisavam o seu percurso e julgavam-no.

A escola representa o seu passaporte para a conquista do seu espaço na prisão: «Através da escola fui-me aproximando dos restantes reclusos. Conquistei o meu espaço, é vital conquistar esse espaço, se não o fizermos não temos uma vida tranquila». Se mais não fosse, a escola já tinha desempenhado uma função importante, ajudou o Sérgio a integrar-se na prisão, ou não se vivesse aí dentro: «... o reflexo do mundo exterior. Mas, aqui está tudo concentrado e as coisas sentem-se com outra intensidade. Mesmo entre os reclusos, todos os homens presos são sobras, os restos da sociedade, mas entre os próprios reclusos há exclusão, são excluídos duplamente. Entre nós, reproduzimos a maldade e até a redobramos».

A escola abre janelas de esperança, Sérgio desenvolve competências e começa a abandonar o discurso da vitimização: «...justificando os males presentes agarrando-me ao passado ... justifiquei as más opções com a falta de oportunidades, a injustiça social, o azar». É na escola que encontra a possibilidade de lutar, uma outra vez, contra a exclusão: «A escola á qual guardava tanto ressentimento tornou-se a minha grande aliada».

Sérgio começa a ler, lê muito. Do mais básico ao mais complexo. Adquire novos hábitos, organiza os seus pensamentos, escreve e interpreta o que o rodeia, o seu pensamento torna-se mais ágil, sente que está a transformar-se:

...não me transformava apenas a nível intelectual, a metamorfose operou em níveis mais profundos, na personalidade, na forma como me via a mim mesmo ... A educação deu-me ferramentas para lidar com os obstáculos com que me deparava. Ia ganhando uma espécie de asas, o horizonte alargava-se ... As aprendizagens provocaram-me alterações, mudei muito. Apareceu outro Sérgio, outro Eu. O caminho da escola fez-me diferente, levou-me à descoberta de mim.

O passar dos anos, os conhecimentos adquiridos, fizeram com que Sérgio evoluísse muito para além do que era expectável nestas circunstâncias. Percebeu que a cadeia pode ser degradante e embrutecer os modos e o espírito. Reconhece os efeitos da prisão em termos de sentimentos e formas de estar que antes não tinha. Lamenta a desconfiança que se instalou dentro de si. Hoje, diz-se desconfiado, de tudo e de todos. É defensivo, mesmo nas

suas relações mais próximas, este é um efeito comum a todos os seus companheiros, assim o diz.

Sérgio ainda está a aprender a definir-se, tarefa difícil e complexa:

Olhar para fora é o exercício mais simples. Olhar para dentro é mais difícil ... com a idade tornamo-nos mais complexos e procuramos respostas às nossas dúvidas e angústias. Muitas vezes, procuramos respostas nos outros, mas os outros só vêem aquilo que queremos que vejam. Somos actores no nosso próprio filme. Assim, temos que ter capacidade de afastamento para olharmos para nós. Hoje percebo, com a idade e com a educação, interpreto-me, olho para mim e conheço-me melhor. Mas, este é sempre um trabalho incompleto porque sempre em mudança.

O trabalho cognitivo desenvolvido é apontado como uma das alavancas para a (re)construção da sua imagem, para os outros e para si próprio.

A sua entrada na faculdade foi muito importante para a sua auto-estima. Os seus olhos brilham e demonstra algum pudor por não conseguir esconder o orgulho que lhe enche o peito. O determinismo a que a professora o tinha condenado, e que ele próprio tinha aceite, estava a ser batido pela vontade de ser mais que aquilo que, supostamente, lhe estava reservado ser. É pelo trabalho, o esforço e a consciencialização de que o sucesso escolar não se herda (Charlot, 2009), que Sérgio atinge objectivos antes inimagináveis.

Os estudos absorvem grande parte da sua vida na prisão. Com eles sente que evoluiu e que se vai transformando. O próprio espaço escola revela-se muito mais aprazível do que nos anos em que, enquanto criança e jovem, frequentava a escola. No fim de contas, era um lugar em que se respirava relativa liberdade e, além da aprendizagem, oferecia-lhe outras vantagens: ter um plano a longo prazo; ter benefícios ao nível das medidas de flexibilização de pena. Foi, também: «... fonte de motivação, era uma espécie de sistema de “auto-alimentação”- eu estudava, as recompensas eram a avaliação académica e a forma como os outros reagiam devido ao meu bom aproveitamento, o que me motivava ainda mais». A reacção dos outros é importante, estimula-o e fá-lo sentir-se com mais possibilidades de inclusão.

Sérgio reconhece a importância da escola no seu percurso prisional. Tem dúvidas quanto ao facto de o treino cognitivo ter operado mudanças na sua personalidade mas, reconhece que o pode ter ajudado a ver-se e ver os outros de uma outra forma:

Penso que a personalidade é uma dimensão muito estável que tende a cristalizar com o avançar da idade. No entanto, o treino cognitivo, as experiências que a escola me proporcionou ao nível das relações interpessoais e as vivências do dia-a-dia na prisão (que não deixa de ser um contexto psicossocial muito rico) deram-me um feedback que contribuiu para alterar a minha realidade interna – a forma como eu me via mudou – ajudando-me a construir um auto conceito mais positivo.

O trabalho na escola teve outras repercussões, a um nível mais pragmático, e validaram possibilidades que até aí não pareciam possíveis:

... o treino cognitivo “afinou” os meus instrumentos de trabalho, por exemplo; ao nível da linguagem (melhor capacidade de interpretação e de expressão); memória; organização e, sem dúvida, disciplina e capacidade de trabalho. A capacidade cognitiva é uma das medidas do horizonte pessoal, a forma como percebemos o mundo, quem nos rodeia, a nós próprios. Logo, é uma das condicionantes das nossas opções. Não é menos verdade que ser mais capaz, do ponto de vista cognitivo, não é equivalente a sermos melhores pessoas. A dimensão ética/moral do homem é uma questão demasiado complexa que ultrapassa o treino cognitivo – comportamental. A escola é, talvez, o melhor dos instrumentos sociais, mas não faz milagres.

No percurso feito, enfrentou muitas adversidades. A desmotivação aconteceu, ponderou, por mais que uma vez, desistir. Os problemas económicos, como tinha acontecido no passado, ameaçaram a conclusão do caminho e dos planos feitos. A estigmatização a que estava, e está, sujeito provocou-lhe amargos de boca: «O professor de Psicologia Social, sabendo do crime pelo qual tinha sido condenado, afirmou peremptoriamente – Quem fez o que você fez não merece ser Psicólogo. Obviamente, reprovou-me». Contudo, reconhece que foram mais aqueles que o incentivaram e estimularam a desafiar-se a si próprio, à sua capacidade de resistência à exclusão, ao preconceito, à marginalização. Muitos aceitaram as suas circunstâncias e não se abandonaram a: «... julgamentos morais antecipados».

A realidade da vida em prisão não se compadece com apreciações mais ou menos fundamentadas. Nota-se no Sérgio alguma irritação com o facto de certas pessoas acharem que percebem e compreendem a realidade de estar preso. Pede humildade àqueles que se pensam capazes de explicar, mesmo que de forma científica, o que sente e pensa um recluso:

Por muito que se esforcem ninguém consegue olhar para a experiência de estar preso. Ver o mundo e a vida no lugar do outro não é fácil. A perspectiva de quem vive o momento é única. O que os outros vêem são apenas perspectivas. No contexto da prisão, a conta frágil somos nós. Os outros vão para casa e nós ficamos cá. Por isso, acho que devia haver mais humildade por parte dos que estão do outro lado da margem e aceitem que não sabem, nem poderiam saber, sentir por nós certas coisas... Ninguém deve dizer – eu sei o que isso é – sem ter passado pela experiência, isso é desvalorizar a dor do outro.

Sérgio reflecte, com relativa facilidade, sobre os percursos feitos, a sua situação, a vida passada, a vida em prisão e procura encontrar lógica em tudo o que lhe foi acontecendo. Demonstra confiança no futuro mas, tem reservas quanto ao que lhe pode vir a acontecer.

É evidente a gratidão que tem para com a escola, chega-se a irritar quando fala de alguns comportamentos menos respeitosos para com a escola, por parte dos companheiros ou outros. A escola representou para ele, a possibilidade de erguer a cabeça e combater a “sentença” de que poderia estar irremediavelmente perdido.

Com a autoridade de quem vive a situação afirma: «A cadeia cumpre a função de punir. Não tem instrumentos para ajudar alguém a recuperar a vida. Tem a escola, mas essa impôs-se à prisão». Afirmar ainda: «A escola não é panaceia para todos os males, mas pode ser uma estratégia válida para a ressocialização, mesmo quando o aproveitamento escolar não é positivo. A escola não se limita ao ensino e à avaliação». A escola e a aprendizagem fizeram as pazes com o Sérgio. Hoje, diz-se diferente:

Acredito na escola. Acredito em mim e nas minhas capacidades para enfrentar o mundo dito real, aquele que está para além dos muros. Acredito na aprendizagem, sei por experiência própria o quanto pode ser dolorosa, senti-a na pele, doeu-me na alma. No fim de contas, percebi com a minha professora primária que tinha a força de não me calar, de não aceitar prognósticos deterministas.

Zé, por seu turno, faz um percurso escolar, nas suas próprias palavras, “normal”. Não gostou do infantário, apesar de se relacionar bem com os colegas. Na escola primária tudo correu sempre bem: «Nunca tive muitas dificuldades, aprendia bem, era um puto esperto» (Zé: 85). Fala da escola primária como um momento feliz da sua vida. Relembra a professora, os colegas e o empenho que dedicava à aprendizagem. A professora é descrita como “porreira”, embora levasse algumas palmadas mas: «... não fiquei traumatizado».

No 2º Ciclo, as coisas começam a mudar. O seu percurso perde a tal “normalidade” e começam os problemas: disciplinares, falta de assiduidade, desafio constante, a professores e colegas. Enquanto no 1º Ciclo a professora era um amparo, o acompanhava de perto e o ajudava, no 2º Ciclo as coisas já não eram assim. Zé tem dificuldades em explicar o que se passava e o que sentia. Mesmo no momento presente, tem dúvidas sobre as razões que o levavam a adoptar aquele comportamento indisciplinado e desafiador. Por esta altura, o semblante do Zé altera-se, percebe-se que falar daqueles tempos e daquela revolta ainda o perturba. O facto de não conseguir verbalizar, com palavras que façam sentido, aquilo que viveu e sentiu provoca-lhe angústia e, de certa forma, uma dor que o acompanha ao longo dos tempos: «Alguns professores eram bacanos, outros não, não ia com a cara deles, pareciam-me arrogantes, alguns exigiam muito. Eu era revoltado ... não sei bem porquê ... eu não me sentia revoltado ... não sei ... não sei explicar isso. Olho

para trás e continuo a ter dificuldades em entender o que sentia e o que me levava a fazer tantas asneiras».

A revolta do Zé ultrapassa a revolta com a escola, é a revolta perante a própria vida. Não sabe bem qual o seu lugar e quais os objectivos da sua vida. Demonstra uma imensa solidão e isolamento em relação aos outros. Faz muitos silêncios e procura transmitir com o olhar aquilo que, verdadeiramente, não quer dizer. Sabe distinguir o bem do mal, o melhor do pior, mas, de forma incontrolável, faz as piores opções:

Alguns colegas gostavam de mim, outros nem por isso ... alguns deles eu queria que gostassem de mim. Eram aqueles que eram calmos, bons alunos, viviam melhor que eu. Reconhecia que seriam os amigos ideais, mas ... afastaram-se de mim. Isso revoltava-me. Com a revolta fazia asneiras e distanciava-me deles ainda mais. Talvez fosse a minha dificuldade de manifestar o que sentia e o que desejava, talvez fosse o medo de não ser aceite como igual ou não corresponder à expectativa deles. Com os professores acontecia a mesma coisa. Sempre que tentavam aproximar-se e ajudar-me eu dava a volta, para eles não saberem o que se estava a passar, o que estava a sentir.

É nesta confusão de sentimentos que Zé trabalha a sua identidade, entre avanços e recuos, entre aquilo que era e aquilo que gostaria de ser. Zé sabe que não era igual aos amigos que ele gostaria de ter. As suas condições sociais eram diferentes. A sua inadaptação, e falta de acompanhamento, condicionam as suas escolhas e percursos. Enquanto fala, fica claro que sente que se excluiu, por não saber fazer de outra maneira, por ter medo de arriscar.

As suas capacidades e competências, enquanto aluno, são incontestáveis, e isso ele sabe: «Por incrível que pareça, nunca perdi o gosto pela aprendizagem. Gostei sempre de aprender, só que fugi da linha».

A escola no Colégio de Correção só reforçou a revolta e o desprezo perante as normas e regras da sociedade que já havia decidido abandonar. Aí estava entre pares, rapazes que, como ele, tinham decidido ir por outro caminho, mais negro, mais duro. Ainda encontra um monitor que se interessa por ele e o incentiva à frequência na escola, percebe as suas capacidades, mas, uma vez mais: «Éramos muitos. Era impossível dar atenção a todos».

Zé não foi educado para a liberdade, ou pelo menos, a pouca educação que teve não o preparou para a liberdade. Tem dificuldade em acatar ordens, despede-se dos vários empregos e rende-se ao silêncio da vida do crime. A escola funcionou para ele, como lugar de subjugação ao determinismo estabelecido para si. Não culpa os pais: «Eles sempre foram gente de bem». Resta saber se isso é suficiente.

Na prisão, a sua fragilidade revela-se. Sente medo e procura, desesperadamente, uma forma facilitadora da sua adaptação à instituição total. A escola, que tinha desprezado

e rejeitado, surge como única hipótese de fuga ao receio de viver naquele meio que, embora não lhe sendo totalmente estranho, já havia frequentado os Colégios de Correção, se revelava assustador. Era um jovem no meio de homens duros e poderosos. Mais uma vez, sente-se subjugado. A escola é o lugar que lhe permite: «...não ficar fechado». Termina o 6º ano por Unidades Capitalizáveis: «... Deixei-me ficar e tirei boas notas, sentia que aprendia». A aprendizagem torna-se um desafio, um desafio às suas potencialidades, aquelas que deixara adormecer: «Obrigavam-me a raciocinar, cada pequeno sucesso era muito bom. Era uma oportunidade de provar a mim próprio que era capaz, ao mesmo tempo, mostrava aos outros que tinha capacidades, mais que muitos outros». Ser reconhecido é muito importante. Na escola na cadeia encontra o reconhecimento que na escola, lá fora, não encontrara. Isso valorizou-o, aos seus olhos e aos olhos dos outros. No final de contas, entre pares, ele destaca-se, passa a pertencer ao grupo daqueles que no passado se tinham distanciado de si.

O espaço escola é um espaço diferente: «A escola tratava-nos como alunos, não como reclusos. Isso agradava-me, o tempo passado na escola era melhor, mais rápido, estava ocupado, totalmente diferente, mais humanizado». Mais uma vez, a realidade não se compadece com a sua vontade e desejo de se ultrapassar. Por necessidades financeiras, vê-se na obrigação de abandonar a escola e arranjar um trabalho onde pudesse auferir de um vencimento:

Tive pena. Sentia que de alguma maneira a aprendizagem me estava a ajudar. Saber mais dava-me prazer, fazia-me sentir mais seguro, mais capaz. Em termos de personalidade mudei. Pensei em todo o meu passado e ... se arrependimento matasse, onde é que eu já estava ... Muitas vezes lamentei ter abandonado a escola. Sinto que, de alguma maneira, a escola era a minha tábua de salvação. A escola podia ter-me dado um emprego, estudos sabedoria, estabilidade, enfim, podia ter uma vida melhor.

Percebe-se nas suas palavras, que o projecto escola foi aquele que sempre quis abraçar. A vida, a sociedade e ele próprio, é que o foram arrastando para as margens dessa mesma escola que tanto desejava.

A escola do EP em que actualmente se encontra volta a ser lugar de encontro consigo próprio. Depois de sair da primeira prisão, passa por novo processo de adaptação e, mais uma vez, surge a escola. Mais uma vez, é a necessidade de ter uma ocupação, de ocupar o tempo e a cabeça, de se integrar, que o levam a matricular-se no 3º Ciclo.

A actual escola funciona, mais ou menos, nos moldes da escola anterior. No início custa-lhe um pouco. Reconhece que os professores são uma “lufada de ar fresco”, mas é

preciso tempo para confiar neles. Afirma que na prisão os professores têm que ser diferentes: «Têm que ganhar a nossa confiança, ajudar-nos nas nossas dificuldades, escolares e pessoais. ... A motivação dos alunos não é muito grande. Os problemas vindos do miolo da cadeia estão sempre presentes, há sempre alguma coisa a resolver».

No momento, aspira a concluir o 3º Ciclo. Tem objectivos para o futuro e esses passam por:

... sair daqui e tirar a carta, enriquecer-me em termos pessoais, auto estima. O aprender, o saber, abre os nossos horizontes, nunca é demais aprender. Em certas coisas sinto que o saber mais me valoriza, aos meus olhos e aos olhos dos outros. É bom para a minha auto estima. Aprender é ultrapassar barreiras, ultrapassar limites. Esses limites eram impostos por mim mesmo, se não os ultrapassa-se ia ser um calhau, não quero isso para mim.

Zé quer mais, sente-se, hoje, mais seguro, mais ágil na sua capacidade de análise e interpretação daquilo que o rodeia, redescobre-se e redescobre a possibilidade de fazer outras opções de se fazer respeitar e admirar. Os seus olhos tristes, de alguma maneira, brilham ao falar do futuro, revelam esperança e força para combater o estigma a que sabe estar votado.

Os constrangimentos à prossecução de estudos dentro de um EP são por si referidos. A ausência de qualquer subsídio ou bolsa, inibe os alunos/reclusos de frequentar a escola: «Quem frequenta a escola devia receber algum dinheiro, muito ou pouco, não interessa. É impossível sobreviver na cadeia sem dinheiro». A situação económica impede, a muitos dos reclusos, a continuidade da sua escolarização.

A frequência da escola mudou o Zé. Sente-se diferente, mudou:

Comecei a ter objectivos. A escola foi o grande objectivo. A escola ajudou a controlar a tendência para a prática de actos ilícitos. A resistência inicial à escola e aos professores foi desaparecendo, fui ganhando uma certa confiança ... A escola tem que ser protegida. Nós mesmos (reclusos) temos que o fazer. Isto é uma mais valia para todos nós. Lá dentro não se faz nada, é só embrutecer. É monótono e perigoso. Na escola há respeito e há afecto.

A escola representa, para o Zé, o local de encontro consigo próprio e com as suas capacidades. É o início de uma nova forma de se relacionar consigo próprio e com os outros. É o reencontro com as imensas possibilidades que o trabalho cognitivo pode trazer para a consolidação de uma nova forma de ser e estar. É uma forma de luta contra a exclusão e entendimento da diversidade para se atingir a inclusão. É uma possibilidade de futuro: «...quero e espero que a escola e tudo isto que estou a passar me possam trazer benefícios. Não quero voltar ao mesmo. No íntimo sinto-me diferente, mudaram os meus valores».

Igor faz um percurso muito semelhante ao de Zé. As dificuldades económicas, aliadas ao facto de, no seu caso, viver com uma família completamente desestruturada, conduzem-no a uma existência errante. A ausência da família e dos afectos são constantemente referidos, com lágrimas nos olhos e silêncios incomodativos. Igor é, ainda, um menino à procura do seu lugar. O seu aspecto físico fazem-no parecer ainda mais jovem do que realmente é. Parece frágil, parece perdido e a gritar por ajuda.

As suas recordações da escola são poucas e pouco interessantes. Fez o 1º Ciclo por obrigação, não gostava da escola e não percebia o que podia ganhar com ela: «Não percebia, e ninguém me explicou, as vantagens da escola e a importância de aprender». No 2º Ciclo tenta reverter a situação, empenha-se e tenta concluir os seus estudos. Não tem o acompanhamento necessário, está num Colégio de Correção. Dois professores e uma freira motivam-no à continuação dos estudos e: «... começava a perceber as vantagens de saber mais e a importância de obter qualificações». Termina o 5º ano e foge do Colégio: «O que aprendia na escola não era suficiente, não satisfazia a minha ânsia de aprender, conhecendo e relacionando-me, ao mesmo tempo, com outras pessoas, diferentes daquelas com quem habitualmente lidava». A escola foi uma obrigação, algo a que nunca se prendeu, sequer compreendeu.

Na prisão, Igor percebe as dificuldades que a vida lhe reserva. O abandono daquele jovem (18 anos), a inexperiência e falta de preparação, saltam aos olhos de todos. Por isso, é um alvo fácil para os “predadores”, os poderosos da instituição, aqueles que sendo seus companheiros ocupavam um outro lugar na hierarquia da prisão. Meio perdido deixa-se andar durante 5 longos anos. Adota os códigos e comportamentos definidos pelos seus pares, entra na “sociedade” e aprende a movimentar-se com relativa facilidade. Aos poucos, percebe que esse não pode ser o caminho, tem que “limpar” a sua imagem, pelo menos perante a instituição, caso contrário fica esquecido e abandonado ao determinismo do destino dos “ratos” de cadeia.

«A escola surge como hipótese de ocupar o tempo que mais me agradava». Já conhecia várias valências da cadeia, a escola surge como aquela que lhe pode dar mais vantagens e, ao mesmo tempo, propiciar um lugar e um tempo mais aprazíveis. Empenha-se e esforça-se, quer resultados positivos. Quer mostrar a todos que é capaz. Começa a perceber a falta que a escola lhe fez ao longo da sua curta existência. Culpa as circunstâncias que não lhe permitiram ser menino e viver a escola percebendo o seu real valor:

Lá fora nunca tinha percebido a importância de aprender. Ou tinha e fiz de conta que não. Uma criança desapojada e mal amada, dificilmente consegue entender que é preciso preparar o futuro, o futuro passava pela escola. Hoje é diferente, é uma opção, uma escolha minha. Não me sinto obrigado, é um gosto. Estou consciente de que foi a escolha mais acertada, mais apropriada à minha situação, à minha idade e às minhas expectativas para quando sair daqui. A escola pode trazer-me benefícios. Com o 9º ano posso tirar a carta.

Igor vê na escola as possibilidades que no passado não existiram. A escola é, talvez, o único lugar em que se sente mais próximo duma vida normal. Lá sente que pode ser ele próprio, libertar-se da constante vigilância e questionamento, julgamento e, invariavelmente, reprovação. Isso é muito importante. Igor está em pleno processo de crescimento, precisa de espaço, precisa de tempo e precisa de orientação.

Se, num primeiro momento, a escola era uma forma de ocupar o tempo, hoje: «...é o lugar em que é possível sonhar. Aqui sou eu próprio, não preciso fingir. Não estou a ser constantemente julgado e vigiado. Aqui respira-se uma certa liberdade. Fora da escola não sou eu próprio, sou mais defensivo e cuidadoso em relação ao que digo e faço. O ambiente é muito mais pesado e condiciona-nos».

É nesse espaço em que pode ser ele próprio, que desenvolve competências que desconhecia e, lentamente, vai-se transformando:

Pela aprendizagem sinto que mudei. Gosto da sensação de saber mais. Os conhecimentos ajudam-me e fazem-me destacar em relação aos outros. A aprendizagem só traz benefícios. Vejo o mundo de outra maneira e sinto que domino conhecimentos que até aí simplesmente desconhecia. Isso é bom, consigo estruturar o meu pensamento e até interpretar melhor aquilo que me rodeia e aqueles que giram em torno de mim. Hoje, penso antes de falar ou agir. Não reajo com agressividade e pouca inteligência como fazia anteriormente. A escola ajudou-me. Não exerce tanta pressão sobre mim e ensinou-me a ter outra atitude, outra postura, perante mim e os outros.

A escola no EP é diferente da que anteriormente tinha frequentado. Sabe-o e sente que tem que ser assim. Os professores também são diferentes, são acessíveis e entendem as suas limitações, dando-lhes o tempo necessário para aprenderem e compreenderem o que aprendem. É isso que Igor sente como necessário para a concretização do processo ensino/aprendizagem. No final de contas:

Os adultos têm necessidade de perceber, verdadeiramente, aquilo que estão a aprender. Já não somos criancinhas que papam tudo o que lhes dão. Além disso, já não acreditamos no Pai Natal, a mim desde muito cedo que o baniram. As merdas que fomos fazendo tornaram-nos mais duros e pouco pacientes para aprender coisas que não nos dizem nada.

Os professores, na sua opinião, são fundamentais. São eles que marcam a diferença e tornam a escola no EP aquilo que ela é: «Falo dos professores porque a escola é o que é

porque tem estes professores». Diz haver uma relação com os professores em que o afecto está presente, os professores importam-se, têm estima e compreensão para com os seus alunos. Admite que são rigorosos e impõem regras que são aceites porque lhes são explicadas e discutidas: «O convívio dentro da escola é bom e saudável, mesmo com os companheiros. Aqui os presos relacionam-se melhor, interiorizaram, porque lhes foram ensinadas, regras para a manutenção de um bom ambiente. Nada nos foi imposto pela força, ensinaram e nós aprendemos».

A verdade, porém, é que, por vezes, o bom ambiente e cumprimento de regras, não se verificam fora das portas da escola. Podemos questionar, então, se essas regras estão interiorizadas:

Por vezes, na escola, há companheiros com quem mantenho relações próximas e, no miolo da cadeia, isso já não acontece. Se calhar nós somos diferentes em função do lugar e das pessoas com quem lidamos. Se calhar foi por isso que eu dei em bandido. Parece que a escola cria uma certa harmonia que condiciona os nossos comportamentos e formas de estar.

Igor percebe a escola como o lugar onde se leccionam as diferentes matérias e onde se aprendem novas formas de estar e de se relacionar:

A escola não ensina só as diferentes matérias, mais que isso, ensina-nos a saber estar, respeitar o próximo para que possamos ser respeitados. A escola é uma atitude, quem a frequenta nota a diferença. Aqueles que não a frequentam são diferentes, mantêm os valores que trouxeram de lá de fora, não sabem sequer reflectir sobre o que fizeram e o que querem fazer. A escola abre a possibilidade de voltar a acreditar e, acima de tudo, mudar.

O seu posicionamento, bem como o de todos os entrevistados, para com a escola vai de encontro ao que Charlot verificou em estudos efectuados:

Nos jovens, o universo da “aprendizagem” é dominado pela questão da relação com os outros. Para eles, aprender é, em primeiro lugar e sobretudo, desenvolver relações com os outros, ser capaz de se desenvencilhar no mundo, compreender a vida e as pessoas e, se for necessário, saber defender-se. Para eles trata-se de aprender a ser “alguém”(segundo um termo que reaparece com frequência nas entrevistas), mas isto passa pela aprendizagem das relações com os outros mais do que por um trabalho de introspecção do eu – e mais ainda do que por um trabalho de apropriação dos saberes escolares ou mesmo de saberes e *savoir-faire* específicos de uma profissão (Charlot, 2009: 34)

Na prisão, e em idades que não são propriamente aquelas de alunos que frequentam as escolas ditas normais, os alunos/reclusos aprendem, muitas vezes, na escola, a melhor forma de se relacionarem e integrarem naquela micro sociedade em constante tensão. A escola é encarada como a zona de conforto que os ajuda no processo de adaptação à instituição prisão e aos novos companheiros. A tensão, dentro da própria escola e definição

dos seus objectivos, é resolvida, ou não, com o passar do tempo e com a necessidade que os alunos/reclusos vão sentir de iniciarem um processo de introspecção do eu.

A necessidade de aquisição dos saberes escolares é algo que vai variando de indivíduo para indivíduo. Sérgio sentiu, a determinada altura do seu percurso, necessidade e vontade de ir além daquilo que, ele próprio, tinha previsto. Atingido o primeiro obstáculo, adaptar-se à prisão, fazer-se representar na hierarquia prisional, avançou com ambição e gosto no caminho da aquisição de saberes escolares. Igor, Vasco e Zé estão a fazer esse percurso.

Igor sente que mudou e as mudanças operadas levam-no a acreditar que ainda é possível ter uma vida diferente e mais inclusiva. É um homem diferente, porque diferentes são as metas que hoje estabelece:

Os meus interesses são hoje diferentes. O gosto pela aprendizagem veio para ficar, quero aprender, quero saber mais para ser mais. Pelo esforço sei que vou conseguir. Não só através da escola, quero aprender com a própria vida. Hoje sinto que já sou capaz de reflectir antes de fazer qualquer merda que só me vai prejudicar. Acho que estou mais organizado mentalmente, se é que percebem o que quero dizer.

Igor diz que a escola o resgatou do pessimismo em que estava a cair. Sente que, apesar de tudo o que viveu e sentiu, e da adversidade da vida em reclusão, se abrem hipóteses para poder pensar e planear uma vida diferente daquela que já se preparava para viver. A sua auto estima cresceu e isso é algo muito importante: «Alguns companheiros até já dizem que eu tenho a mania que sou fino. Dizem que até já os corrijo – Não é com nós que se diz, é connosco. Interiormente isso é bom, valoriza-me». Além disso, a escola ajudou-o a aprender outra forma de viver:

Antes de frequentar a escola no EP não me preocupava com o futuro. Achava que ele já estava traçado, uma vez bandido para sempre bandido. Só queria passar o tempo e, se calhar, enganar os técnicos e a administração fazendo-os pensar que eu estava a mudar. Com o tempo as coisas mudaram, muito... como eu nunca pensei que fosse possível. A escola é o meu lugar. Já não é só passar o tempo, é aprender e gozar de um espaço e tempo diferentes.

Igor tem projectos, tem esperanças de construir uma vida diferente e melhor. Igor sabe que tem que lutar, cortar com o passado e o estigma da reclusão. Igor sente que tem que ter uma oportunidade de ser ele próprio e ser feliz. Para isso, tem que ser livre e saber manter-se livre: «Ninguém é feliz se não for verdadeiramente livre, se é que percebem o que quero dizer...».

Vasco reflecte sobre os seus tempos de escola e não parece guardar memórias desagradáveis desses tempos. Pelo contrário, refere-se à escola como tendo sido o único lugar em que, durante algumas horas, não fazia asneiras e sentia algum apoio e orientação. Tudo isso graças à sua professora primária que: «... sabia os problemas que os miúdos do bairro viviam. Sabia, acima de tudo, que aquilo que precisávamos era atenção e afecto». Aquilo que Vasco não tinha, aquilo que Vasco precisava. Apesar disso, a escola fica para trás: «Como é que podia continuar na escola?», pergunta-se ele e perguntamo-nos nós. Refere que era um bom aluno, não revelava dificuldades de aprendizagem, até gostava de andar na escola, se calhar fazia-lhe falta a professora que: «...estava sempre presente, com ternura e com rigor». Fez a 4ª Classe e partiu por outros caminhos.

Na prisão, onde Vasco entra com algum orgulho, inicia-se uma nova trajectória. A dureza da vida em reclusão acaba com a fantasia do “bandido” e a ainda criança, verga-se perante os outros e a instituição que o quer castigar. Luta contra tudo e contra todos, luta, sobretudo, contra si próprio. Procura trabalho e, finalmente, é aconselhado pelos companheiros de reclusão, a frequentar a escola.

Não teve dificuldades. Concluiu o 5º e 6º anos rapidamente e com sucesso: «Tinha que estudar, era tudo muito rigoroso, tínhamos que saber mesmo, havia testes. Sentia que aprendia e isso era muito bom». Vasco frequentava o Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis. A escola fez-lhe bem. Reconheceu em si capacidades que desconhecia e isso valorizou-o, aumentando a sua auto estima. Afinal, podia ser mais que um “bandido”.

Inscreve-se no 7º ano de escolaridade cheio de «... vontade de evoluir». Sente que está a mudar por dentro:

Percebi que, pela aprendizagem, começava a pensar de maneira diferente. Reflectia mais sobre as coisas e as razões pelas quais elas aconteciam. Comecei a olhar para dentro de mim mesmo e a perceber que eu tinha a capacidade, se quisesse, de dar a volta por cima. Era jovem, muito jovem, a vida estava lá fora à minha espera e eu só tinha que agarrar a oportunidade.

A escola oferecia muito mais que um espaço diferente, menos violento e mais integrador, oferecia a possibilidade de sonhar que as coisas podiam ser diferentes e o Vasco podia ter uma vida normal e ser aceite por aqueles que o haviam rejeitado, ou ele rejeitara. Os professores estavam ali para o ajudar e mantinham com ele uma boa relação, nas suas palavras “maravilhosa”. Na escola aprendeu muito: «... para além das matérias dos livros. Aprendíamos o valor da palavra respeito, pelos outros e por nós próprios, aprendíamos o valor do esforço e a necessidade do mesmo. Estávamos a trabalhar o nosso futuro e estávamo-nos a conhecer».

Dir-se-ia, então, que a escola deu a possibilidade a Vasco de parar e pensar no que tinha sido, no que era e no que queria ser. Talvez por essa razão se tenha afastado dos outros reclusos, se tenha dedicado ao desporto e à escola. Com os professores(as), mantém uma relação próxima e de grande estima. Descreve a escola como sendo “um mundo à parte”, onde se sentia bem e apoiado. Talvez não muito diferente daquele que a professora primária lhe proporcionava.

Entretanto, sai em liberdade, cheio de esperanças e de sonhos. Acreditava na sua capacidade de resistência à adversidade e acreditava estar na posse de novas ferramentas que o iam ajudar ao processo de reintegração. Muito provavelmente, os próprios professores acreditaram nisso: «Só é pena que, quando saímos, quem está lá fora não valorize o nosso esforço e tente acompanhar-nos no processo de reintegração».

Vasco reincide no crime. A aprendizagem feita revela-se um fracasso, não teve a força necessária para combater a força do bairro, do grupo de pertença, da falta do apoio e afecto de uma família. Afinal, Vasco estava condenado, as esperanças esboroaram-se e o recomeço parece, hoje, mais difícil.

«De volta à cadeia, de volta ao tormento de me confrontar, uma vez mais, com a condição mais baixa da existência humana». A escola continua lá e, desde logo, lhe parece ser o lugar ideal para ir, no fim de contas: «Estou há 20 anos para fazer o 9º ano».

A escola que encontra não é a mesma que conhecera, o espaço está melhorado, os professores são outros, o sistema de ensino é outro. Contudo, algumas coisas continuam iguais. Continua a ser o lugar em que Vasco se sente bem, o ambiente é agradável e os professores continuam compreensivos e empenhados.

Vasco já não é o mesmo mas, surpreendentemente, ainda acredita nas vantagens de aprender. O sistema EFA não é muito do seu agrado pois acha que o anterior era:

... mais exigente mas, obrigava-nos a estudar, a exercitar a mente. Isso era bom, fazia-nos bem. Hoje trabalha-se de uma forma diferente. Vamos buscar os nossos conhecimentos de vida, a nossa experiência, e tentamos adaptá-la às matérias a estudar. Infelizmente, as nossas experiências não são lá grande coisa. Penso que o melhor é não recorrer a ela. Por outro lado, pode ser benéfico. Ao sermos confrontados com os nossos próprios erros pudemos reflectir e aprender com eles, sobretudo se fizemos a comparação com as vantagens das boas escolhas.

Confessa algum receio por voltar aos livros. Depois de tanto tempo sem o fazer é sempre custoso. Conhece as dificuldades inerentes à situação de reclusão: «... sei que em reclusão, a capacidade de concentração diminui, os nossos problemas, a impossibilidade de os resolver e a impotência de controlar o que se passa lá fora, absorve a nossa atenção e impede-nos de concentrar, com total disponibilidade de aprendizagem, na escola». Apesar

disso, quer fazer um esforço e tentar ultrapassar as dificuldades. Inglês é o maior problema: «... não é fácil ... burro velho não aprende línguas».

Anos depois de ter acreditado que a escola seria a sua hipótese, talvez única, de se encontrar e escolher outros caminhos, Vasco regressa, à escola e à prisão, com menos ilusões, com menos expectativas, mas igual vontade de dar um passo em frente e tentar reverter a situação.

No actual momento, já não acha que seja a escola a fazê-lo desejar uma outra vida: «Actualmente, sinto que o meu desejo de mudança vem pelo cansaço da vida que vivi até ao momento. No fundo, a escola só vem reforçar essa necessidade de virar uma página, várias páginas da minha existência».

CONCLUSÕES

«Todos os homens, sejam quem forem, (...) precisam, ainda que seja uma necessidade só instintiva, inconsciente, de que respeitem a sua dignidade de homem» Dostoyevsky

O ensino em meio prisional é, ainda, visto como algo estranho e, talvez por isso, pouco se fale ou reflita sobre ele. A sua importância nem sempre é referida e discutida como algo significativo para os processos de integração e ressocialização dos reclusos. A instituição Escola ainda não é referenciada como uma valência importante, por parte daqueles que estudam e analisam os fenómenos da prisão e da sua população.

Por trabalhar na escola de uma prisão, por ter noção de que a sua influência pode ser muito positiva, por saber que a escola contribui para a manutenção do bem-estar dos alunos/reclusos, propus-me analisar os efeitos da escola no indivíduo recluso nos seus processos de (re)construção dos traços identitários. Pretendia perceber até que ponto o trabalho cognitivo os podia ajudar na tentativa de (re)descoberta de um outro “self”, mais inclusivo e potenciador da adopção de atitudes e comportamentos capazes de viabilizarem uma reintegração plena e efectiva. Desde logo, referi a impossibilidade de comprovação dessa reintegração, ressocialização. Ficamos apenas com as palavras daqueles que, estando a viver a situação, sonham e começam a desenhar um futuro para além dos muros da prisão.

Neste momento, penso ser pertinente referir que esta investigação decorreu num contexto difícil e com protagonistas, de alguma forma, inacessíveis. Ao optar pelas narrativas biográficas como metodologia da investigação estava consciente dos perigos dessa mesma opção. Falar sobre existências difíceis e conturbadas, na primeira pessoa, expor-se, revelar fraquezas e fragilidades num lugar em que só se pode revelar força e poder, não é tarefa fácil. Aceitar evidenciar vidas de crime, mesmo que fossem romanceadas, não é algo que alguém aceite fazer de ânimo leve. Os narradores deste trabalho foram de uma generosidade a toda a prova. Desde os primeiros contactos estabelecidos, percebi que os meus receios não faziam sentido. Os quatro narradores foram de uma correcção irrepreensível, não colocaram qualquer entrave à investigação, nem

limites à mesma. Os limites fui eu quem os colocou, por entender que a preservação da sua privacidade, anonimato e confidencialidade dos seus depoimentos era fundamental.

Os diálogos mantidos foram momentos de profunda reflexão, por parte de todos os intervenientes. As conversas mantidas permitiram aos narradores momentos de evasão e verdadeira catarse. Todos referiram que lhes tinha feito bem falar sobre assuntos que sempre souberam ter que calar. Senti que falavam livremente e deambulavam de assunto para assunto numa ânsia de desabafo e busca de compreensão. Senti que, em alguns casos e talvez pela primeira vez, procuravam, eles próprios, compreender e explicar os percursos feitos.

Houve momentos de partilha de experiências e comparação dos percursos, investigadora e investigados. Fui, muitas vezes, questionada sobre o que achava ou pensava sobre determinados acontecimentos e atitudes tomadas. Pergunto-me se procuravam a minha compreensão para os factos ocorridos ou, simplesmente, me tentavam colocar no seu lugar e fazer-me entender que aquelas vidas, aqueles factos, não foram apenas da sua responsabilidade mas de todos aqueles que, naquele momento, de forma directa e/ou indirecta, contribuíram para que eles acontecessem.

Em diferentes momentos, fomos vagueando pelas suas vidas, relembando e reflectindo sobre os percursos feitos e ponderando sobre as possibilidades de remediação do mal feito. A emoção esteve sempre presente, não se visita o passado sem que ele não nos afecte. Foram lembradas pessoas que deixaram marcas e a quem eles marcaram, pela positiva ou pela negativa, foram partilhados sentimentos de culpa, numa voz sumida e dorida, foram soltadas gargalhadas pelas situações anedóticas que também, pautaram as suas vidas. Enfim, foram momentos íntimos e marcantes, para eles e para mim.

A vida em sociedade nem sempre é fácil, para determinados grupos é ainda mais difícil. Inclusão e exclusão são faces da mesma moeda. No processo de socialização vamos construindo a nossa identidade. Relacionamo-nos e, em acção, definimos a nossa identidade, construímos o nosso “eu”, o nosso “self”.

Somos avaliados em todas as nossas acções. Dessa avaliação resulta a inclusão e/ou exclusão dos diversos indivíduos. A exclusão pode-se verificar a diferentes níveis. Vários autores foram, neste trabalho, referenciados e os lugares que apontavam para a exclusão, por diversos momentos, foram comprovados pelos relatos dos narradores deste trabalho.

Por se entender que quem vive as situações pode, de forma mais eficaz, explorar o seu próprio conhecimento e partilhá-lo com os outros, decidi, como opção metodológica,

escolher as narrativas biográficas. Desta forma, explorei o passado dos alunos/reclusos e procurei verificar de que forma a família, a escola, o grupo social de que eram provenientes e as aprendizagens feitas, os condicionaram nas suas opções de percursos e vida.

Constatei, sem grandes surpresas, que os investigados provinham de classes sociais baixas, ensombradas por necessidades económicas e um capital cultural reduzido que os posicionou em situação frágil na escala social e na escola de massas. Sentem na pele as diferenças que se estabelecem entre eles e os outros. Percebem que não são vistos como iguais e as oportunidades não surgem ao ritmo das suas necessidades de adequação ao grupo a que pertencem ou aspiram pertencer. Na maior parte dos casos descritos, verificamos que foram excluídos, ou se excluíram, por não partilharem os mesmos signos, a mesma linguagem e os mesmos conceitos.

Desde muito cedo, os narradores perceberam que o mundo de onde eram provenientes os desqualificava e deixava pouca margem de manobra para fugir ao determinismo social a que estavam condenados. Assim, tornaram-se marginais, “outsiders”, na definição de Becker (1985). Não aceitam as regras e normas estabelecidas pelos grupos sociais dominantes e acabam por as transgredir, arrastando-se para as margens. Deixam-se ficar aí e vão vivendo existências errantes. Daí até à delinquência é um pequeno passo, que não conseguem evitar dar.

A ideia de pertença é fundamental. Os nossos narradores, perceberam desde cedo a desadequação das suas actuações e encostaram-se à margem, desvalorizando-se em termos pessoais e, por outro lado, valorizando-se no grupo de pertença, aquele que partilhava dos mesmos códigos e experimentava a mesma exclusão e buscava uma outra forma de inclusão. As suas identidades foram construídas com base nas aprendizagens feitas, no mundo que escolheram, ou para o qual foram empurrados. Da interacção que estabeleciam resultou uma vida de crime e afastamento das normas e regras que a classe dominante estabelecera para o regular funcionamento de uma sociedade. Excluíram-se nos mais diversos níveis: económico, social, cultural; nos cinco lugares apontados por Stoer, Rodrigues e Magalhães, o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade, e o território. Não souberam, ou puderam, ter reconhecimento social, utilidade social. Não foram amados e admirados, como desejariam, como precisariam. A sua identidade não foi valorizada e por isso não se integraram num grupo aceite e dominante. Restou-lhes o sentimento de pertença a um grupo estigmatizado que os afastava, ainda mais, da sociedade e seus valores. Inverteram esses valores por necessidade de pertencerem a um grupo.

A família, elemento fundamental para uma integração, para um crescimento saudável, foi, na maior parte dos casos, factor preponderante para o afastamento e exclusão destes indivíduos. Igor e Vasco desconhecem o significado da palavra afecto. Experimentam o abandono daqueles que, supostamente, os deveriam amar e amparar. Zé, que diz pertencer a uma família “normal”, não fala de ternura, afecto, acompanhamento, por parte dos progenitores. Davam-lhe o essencial para a sua sobrevivência, ensinaram-lhe o valor da honestidade e do trabalho, mas esqueceram-se de lhe perguntar, ou não sabiam que deviam perguntar, porque estava revoltado. Sérgio, sente o apoio da família e o amor que os une é forte. Contudo, quando surgem os problemas e a família questiona as suas atitudes e valores, Sérgio abandona-os e vai viver sozinho. Será que depois de ser colocada uma etiqueta já não é possível fugir dela? Nos casos relatados, assim parece. Todos tiveram experiências de vida diferentes, todos foram rotulados e todos caíram na delinquência.

Porque puseram em causa a integridade e segurança do outro, foram punidos e enviados para a prisão. Assim, afastaram-se e foram isolados, da família, da comunidade, do grupo de amigos e conhecidos, de tudo que conheciam e tinham vivido.

Na prisão, encetam uma nova e dura etapa das suas vidas. A punição é aceite, pois entendem que os actos cometidos assim o justificam. É na instituição total, onde o poder coercivo predomina, que vão vivendo e coabitando com as mais diversas pessoas.

A função da cadeia não é apenas punir, é também intervir no processo de mudança para a ressocialização e futura integração na sociedade de onde foram, temporariamente, retirados. Antes de mais, passam por um processo de adaptação à instituição prisão. É nesta nova “sociedade” que vão ter que viver, partilhar e interagir, tal qual o faziam fora de muros. O período de adaptação é difícil e não são devidamente acompanhados e apoiados. Na relação de poderes os “entrados” são testados, muitas vezes até ao limite, e têm que marcar o seu território ou são excluídos.

Constatamos, pela experiência dos nossos narradores, que todos recorreram à escola como forma de se adaptarem e integrarem na prisão. A escola recebeu-os e proporcionou-lhes um lugar diferente, mais acolhedor e aconchegante, onde decidiram permanecer de forma a favorecer o cumprimento das suas penas.

Num primeiro momento, afirmam ter ido para a escola como forma estratégica de se manterem ocupados e, como defendeu Correia (1998), contrariarem a ideia que a instituição prisão tinha deles. Simultaneamente, é-lhes oferecido um espaço agradável onde as pessoas se relacionam de forma pacífica e harmoniosa. O espaço escola é um espaço

privilegiado, nas palavras dos narradores, é um lugar à parte. Nos momentos em que aí estão, quase esquecem que estão na prisão. São tratados pelo nome e não pelo número que a prisão lhes deu.

De certa forma, a escola restitui-lhes um pouco de dignidade, pela forma como são tratados, porque não são constantemente julgados e avaliados nas suas acções, porque voltam a ter o direito de ser eles próprios, sem fingimentos. A escola permite-lhes a aprendizagem relacional. É aí que aprendem regras e modos de saber estar, respeitando os outros para que possam ser respeitados. As aprendizagens são diversas e, sem dúvida, a escola no EP tem permitido aos alunos/reclusos repensarem a sua forma de estar e tem proporcionado um lugar de harmonia e relativa paz, por oposição à tensão típica e inevitável da prisão. A dimensão do aspecto relacional destaca-se e é, reconhecidamente, o lugar por excelência para a aprendizagem dos referidos aspectos. A escola no EP tem que continuar a privilegiar a emoção, criar laços afectivos entre os seus diversos actores, tem que ser, por ausência de outros, lugar de emoções. «Se a escola padece de um défice de sentido é também porque ela não se esforça suficientemente para fazer pensar, reflectir, imaginar e ajudar os alunos a melhor compreender a vida as pessoas, o mundo» (Charlot, 2009: 40). À escola no EP é dada uma segunda hipótese. Assim o saiba ela aproveitar.

É neste espaço que se vão “modificando”, transformando e tentando valorizar-se enquanto indivíduos com capacidades de se recuperarem para a sociedade e para a vida que aspiram viver.

A(s) aprendizagem(ens) que fazem verificam-se a dois níveis: ao nível das atitudes, valores e comportamentos e ao nível da aprendizagem de novos saberes, não forçosamente os “saberes sábios”. No primeiro nível, constata-se que todos os narradores sentem que evoluíram e se transformaram, adoptando uma atitude mais positiva perante os outros e perante eles próprios. No segundo nível, afirmam que a escola os pôs a reflectir sobre as suas aprendizagens e lhes deu a capacidade de analisar e interpretar, criticamente, a realidade que os rodeia e tudo o que aprenderam e fizeram ao longo da vida.

Todos reconhecem a importância dos efeitos da aprendizagem na sua auto estima e valorização pessoal. Talvez pela primeira vez, ocupam um lugar que se habituaram a ver atribuído a outros, aqueles que eram reconhecidos e estimados por se destacarem na escola, por evidenciarem capacidades e competências que os nossos narradores nunca haviam demonstrado. Reconhecem o poder que lhes foi conferido pelas suas capacidades na escola e apreciam-no. Passaram a ocupar outro lugar na hierarquia da cadeia. Foram valorizados e

valorizaram-se, começando a pensar que, no fim de contas, podiam ser mais do que aquilo a que estavam destinados ser.

Sérgio refere que: «A escola não é panaceia para todos os males mas, pode ser uma estratégia válida para a ressocialização, mesmo quando o aproveitamento escolar não é positivo. A escola não se limita ao ensino e à avaliação». Igor constata que: «A escola não ensina só as diferentes matérias, mais que isso, ensina-nos a saber estar, respeitar o próximo para que possamos ser respeitados. A escola é uma atitude, quem a frequenta nota a diferença». Zé diz que: «...de alguma maneira a escola me mudou ... comecei a ter objectivos ... senti que dominava conhecimentos que os outros não dominavam, gosto dessa sensação, dá-me poder». Vasco, por seu lado, relembra a primeira vez que esteve preso e o que viveu e aprendeu na escola e, até hoje, sente que o acompanha: «Aprendíamos muito, para além das matérias dos livros. Aprendíamos o valor da palavra respeito, pelos outros e por nós próprios, aprendíamos o valor do esforço e a necessidade do mesmo. Estávamos a trabalhar o nosso futuro e estávamos-nos a conhecer».

Vasco é um exemplo de que, e apesar de ter acreditado nisso, o aprendizado da escola no EP não foi suficiente, não criou nele a capacidade de resistência necessária, para enfrentar as adversidades de uma vida em liberdade e a responsabilidade de obediência a regras e normas que estão estabelecidas e aceites como fundamentais para o funcionamento de uma sociedade democrática. Vasco rompeu com todas as regras e voltou a resvalar para as margens de onde, provavelmente, nunca chegou a sair.

O trabalho cognitivo permitiu que conseguissem articular melhor as suas ideias, se organizassem mentalmente e interpretassem, com um olhar crítico, tudo o que aconteceu e está a acontecer nas suas vidas. Não lhes mudou a personalidade, como afirma Sérgio, mas mudou-os na forma como, hoje, percebem o mundo, os outros e a eles próprios. A sua (re)construção vai-se fazendo a momentos e tempos diferentes. A escola oferece-lhes um ambiente mais positivo e inclusivo, a prisão, e a vida entre pares, obriga-os à adopção de códigos e atitudes que, muitas vezes, contrariam o que vivem e aprendem na escola, é a lei da sobrevivência. A vida lá dentro «embrutece», como alguns referem, resta acreditar que tentarão combater essa influência e a vão combater mantendo um olhar realista e crítico sobre as atitudes dos outros e se tentem, com o poder com que acham que estão revestidos, destacar e impor de uma forma positiva.

Os narradores entendem que a escola não é devidamente valorizada pelo sistema. Lamentam-no, pois eles são o caso concreto, a prova, do bem que ela pode fazer. Serão poucos os casos daqueles que fazem um percurso brilhante, serão poucos os casos daqueles

que, a partir da escola, descolam do rótulo a que se impuseram ou foram impostos, mas serão os suficientes para justificar o trabalho que aí se desenvolve.

Parece-nos, então, inegável a importância do ensino em meio prisional. Para que, cada vez mais, ele se revele potenciador da mudança e muitos possam dizer: «...o caminho da escola fez-me diferente», é fundamental repensar a escola e o lugar que ocupa dentro da prisão.

A escola no EP, desde sempre gozou de autonomia na definição das suas estratégias e metodologias. A disciplina é imposta com base na partilha de responsabilidades e o assumir de comportamentos e condutas que sirvam os interesses de todos aqueles que a frequentam. Os alunos/reclusos protegem a escola porque a concebem como um privilégio que deve ser assumido e preservado. Sérgio diz que a escola e os seus professores estão: «...sempre a “lutar” contra a instituição. Esta fecha-se e a escola quer abertura. Os professores insistem e “lutam” para conseguir essa abertura, por exemplo, o teatro, os jogos no exterior, entre tantas outras coisas», não foi à toa que «A escola, à qual eu guardava tanto ressentimento, tornou-se a minha grande aliada». Zé diz que: «A escola tem que ser protegida. Nós mesmos (reclusos) temos que o fazer. Isto é uma mais valia para todos nós. Lá dentro não se faz nada, é só embrutecer. É monótono e é perigoso», por terem desenvolvido uma boa relação com a escola, sentem a necessidade de a proteger e preservar daqueles que não percebem, ou não querem perceber, as vantagens e virtualidades da mesma.

Seria importante, mas não cabe neste estudo, reflectir sobre o ensino em EP, a sua especificidade e necessidade de um ensino adaptado à realidade da vida dentro de um EP e das pessoas que ali querem frequentar a escola e aprender. Os professores, e os próprios alunos/reclusos, questionam-se sobre o actual sistema. Responderão os cursos EFA às suas necessidades? Terão esses cursos viabilidade dentro de um EP? Contemplam a especificidade dessa população? Têm em conta a mobilidade a que o indivíduo recluso está sujeito? Têm em conta as rotinas da vida dentro de um EP? Enfim, uma série de questões que ficam para reflexão e, quem sabe, poderão abrir caminho para outras investigações.

Fica claro, por aquilo que os narradores nos transmitem, e a nossa experiência nos diz, que para frequentar a escola é fundamental assegurar, aos alunos/reclusos, uma bolsa que lhes permita fazer face às despesas que têm. Aqueles que não recebem visitas não auferem de qualquer dinheiro, desta forma, fica difícil manterem-se na escola. Será que, uma vez mais, a exclusão económica condiciona as suas aspirações e os exclui da escola? Vasco diz que sim, diz até que: «Sem dinheiro não se consegue sobreviver, mesmo não

tendo vícios. Se não nos ajudarem, financeiramente, a escola no EP passa a ser um lugar exclusivo para os ricos». Será que corremos o risco deste tipo de exclusão?

Por fim, gostaria de referir que as conclusões a que cheguei são aquelas a que os narradores chegaram. Nas suas palavras, disseram aquilo que sentem que a escola lhes proporcionou, as suas vantagens e virtualidades. Nenhum referiu aspectos negativos. Insistimos na possibilidade de o fazerem mas, mesmo assim, entenderam não referir nada de negativo pois acham que o que a escola lhes proporcionou foi sempre positivo e muito mais do que aquilo que esperavam. Tenho a convicção que muito ficou por dizer, por falta de tempo, por desadequação ao assunto a tratar ou simplesmente porque: «Escrever um texto, mesmo muito simples, significa reter certas coisas e silenciar outras» (Charlot, 2009: 63).

Finalmente, uma palavra de incentivo a todos aqueles que frequentam a escola e aqueles que nela trabalham. É preciso acreditar, não acreditar porque somos idealistas e líricos em relação às potencialidades dos homens mas, acreditar porque os resultados, por poucos que sejam, nos provam que é possível combater a exclusão e fomentar a esperança de que, todos juntos, nos podemos reinventar e ultrapassar os nossos limites e o determinismo a que alguém ou alguma coisa nos condenou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, R. (s/d). *A Exclusão Social Hoje*. Cadernos do ISTA-Nº9- Instituto São Tomás de Aquino

BARDIN, Laurence (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70

BECKER, Howard S. (1985). *OUTSIDERS*. Paris: Éditions A.-M. Métailié

BLUMER, Herbert (1998). *Symbolic Interactionism*. University of California Press

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (s/d). *Les héritiers – Les Etudiants et la Culture*. Paris: Les Editions de Minuit

BOURDIEU, Pierre (1987). *Propostas para o Ensino do Futuro*. Caderno de Ciências Sociais, nº5 (101-120)

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (2008). *A Reprodução*. Petrópolis : Editora Vozes

BOURDIEU, Pierre (Coord.) (2008). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis : Editora Vozes

CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora

CORREIA, José Alberto (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Porto: Edições ASA

COSTA, Alfredo Bruto (1998). *Exclusões Sociais*. Cadernos Democráticos nº2, Fundação Mário Soares. Lisboa: Edições Gradiva

COUTO, C. G. (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM

CUNHA, Manuela Ivone (2002). *Entre o Bairro e a Prisão: Tráfico e Trajectos*. Lisboa: Fim de Século

CAMPENHOUDT, Luc Van (2003). *Introdução à Análise dos Fenómenos Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva

DUBAR, Claude (1997). *A Socialização*. Porto Editora

DUBAR, Claude (2006). *A Crise das Identidades – A interpretação de uma Mutação*. Edições Afrontamento

DURKHEIM, Émile (2007). *Educação e Sociologia*. Edições 70

FOUCAULT, Michel (1997). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes

FREIRE, Paulo (1965). *Educação como Prática da Liberdade*. Brasil

GAULEJAC, Vincent e LÉONETTI, Isabel Taboada (1999). *La Lutte des Places*. Sociologie clinique Desclée de Brouwer, França

GOFFMAN, Erving (2003). *Manicómios, Prisões e Conventos*. S. Paulo: Editora Perspectiva S.A.

FERRAROTTI, Franco (2007). *Las Historias de Vida como Método*. Convergencia, mayo-agosto, año/vol. 14, número 044, pp.15-40. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México

GONÇALVES, Rui Abrunhosa (1993). *A Adaptação À Prisão*. Lisboa: Direcção Geral dos Serviços Prisionais

GONÇALVES, Rui Abrunhosa (2000). *Delinquência, Crime e Adaptação à Prisão*. Coimbra: Quarteto Editora

ITURRA, Raul (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa: EscTeorias e her Publicações

LEITE, Carlinda (1989). Tese de Mestrado: *Escola na Prisão: Dupla disciplinação? Libertação? Estudo de um caso*. Braga: Universidade do Minho

LOPES, João Teixeira (s/d). *Tristes Escolas – Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Publicação patrocinada pelo Instituto Camões e pelo Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro

MAGALHÃES, António e STOER, Stephen (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Instituto Paulo Freire: Cortez Editora

MAGALHÃES, Maria José (2005). Tese de Doutoramento: *Mulheres, Espaços e Mudanças: O Pensar e o Fazer na Educação das Novas Gerações*. Porto: FPCE, UP

MATOS, Manuel Santos (1999). *Teorias e Práticas da Formação*. Edições Asa

MALGLAIVE, Gerard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto Editora

MORROW, Raymond Allen, TORRES, Carlos Alberto (1997). *Teoria Social e Educação – uma crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento

NEVES, Tiago (2008). *Entre Educativo e Penitenciário*. Edições Afrontamento

PAUGAM, Serge (2003). *A Desqualificação Social*. Porto Editora, LDA

PERRENOUD, Philippe (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed Editora

POIRIER, Jean, CLAPIER-VALLADON, Simone, RAYBAUT, PAUL (1995). *Histórias de vida – Teoria e Prática*. Celta Editora

QUIVY, Raymond e Luc Van Campenhoudt (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva

STEINER, George (2003). *As Lições dos Mestres*. Edições Gradiva

STOER, Stephen, MAGALHÃES, António e RODRIGUES, David (2004). *Os Lugares da Exclusão Social*. São Paulo: Cortez Editora

STOER, Stephen, MAGALHÃES, António (2005). *A Diferença Somos Nós*. Edições Afrontamento

WACQUANT, Loïc (2000). *As Prisões da Miséria*. Oeiras: Celta Editora

Outras Fontes Documentais

Decreto-Lei nº 265/79 de 1 de Agosto

Lei nº 115/2009 de 12 de Outubro

Portaria nº 230/2008, DR 48, Série I, de 2008-03-07

Decreto-Lei nº 396/2007-12-31

Despacho Conjunto nº 451/99, de 1 de Junho, DR II Série, nº127

ANEXOS
Narrativas Biográficas

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS

Visões do Mundo – Histórias à Espera de um Final Feliz

O Sérgio é um homem com um discurso fluente e articulado. Percebe-se a segurança no que diz, a experiência de vida é relatada de uma forma serena e ponderada. Em determinados momentos, deixa falar a emoção e o seu olhar perde-se na imensidão de sentimentos que tenta gerir de forma a não evidenciar os receios que o assaltam. Conhece-se e revela uma rara capacidade de observar os outros e tentar lê-los, fazer vir ao de cima o que não querem que se veja. Confessa, até, ter um enorme prazer no exercício da observação, afirma ser uma característica de quem vive a reclusão.

Sérgio tem 35 Anos e cumpre uma pena de 25 anos por Homicídio Qualificado.

UM POETA QUE FOI À GUERRA

O primeiro dia de escola. Tinha somente seis anos e, naturalmente, carregava todos os sonhos do mundo. Queria ser médico, para salvar pessoas; aviador, para voar; ao fim de semana queria ser o Tom Sawyer para brincar com o Huck e ter uma casa na árvore! Tudo aquilo a que uma criança de seis anos tem direito. A minha inocência durou exactamente... um dia. A professora da escola primária, Maria Estefânia de seu nome, durante a apresentação, perguntava a todos os alunos o que desejavam ser quando fossem crescidos. Eu respondi... eu, eu que enfrentei o primeiro dia de escola como “um poeta quando vai para a guerra”, cheio de coragem e audácia, recebi como resposta uma gargalhada. A senhora perguntou-me em que trabalhava o meu pai. Eu disse-lhe que o meu pai consertava automóveis.

- Então, hás-de ser mecânico!

Nem médico, nem aviador, nem sequer Tom Sawyer. Fui, assim, condenado a passar o resto da minha vida numa oficina poeirenta e suja.

Vinha de uma família tradicional da classe trabalhadora. Os meus avós e pais vinham da aldeia. Aquela era a primeira geração na cidade. Não tinham grande instrução, estavam a

adaptar-se à vida urbana. A primeira infância foi muito fixe. Não havia grande riqueza mas não havia a insegurança do desemprego. A minha avó era muito porreira, trazia a cultura da aldeia e transmitia-me contando-me histórias e levando-me a perceber a moral dessas mesmas histórias. Mas, eu era um menino da cidade formado por um olhar que não era comum aos meninos da cidade. Elegeria a minha avó como uma das figuras da minha vida. Também convivi muito com a minha bisavó e ela também foi fundamental na minha formação. Digo isto porque sou igual a ela em tudo. Acho que foi dali que eu saí. Era uma mulher robusta, com uma vida difícil.

A minha professora primária roubou-me a meninice. Não havia espaço a grandes sonhos e fantasias. Vinha de um bairro operário e era tratado de forma diferente dos outros que não eram do bairro. Ela nunca batia na Maria Rita, pensava que era por ser menina, contudo, a Teresa apanhava. Só depois percebi, bastante mais tarde, a Maria Rita era rica. A professora usava a violência para educar. Desde a estalada à régua de madeira, estamos a falar de crianças de 6 anos. Era uma mulher violenta, física e psicologicamente.

Não sentia revolta por os meus colegas viverem em casas fantásticas, com empregadas, que sempre me trataram bem. A Maria Rita era uma menina bem, e eu gostava dela, foi talvez a minha primeira paixão.

Escusado será dizer que nunca cheguei a gostar da escola. O que aprendi ali durante os primeiros quatro anos de escolaridade? Essencialmente uma coisa: “comer e calar”. Batia-me, batia-me com o requinte da típica professora do antigamente, régua de pau nas mãos, uma vara na cabeça, alguns estalos, quase sempre por errar nos problemas de matemática. Curiosamente nunca por mau comportamento, e somente uma falta de presença em quatro anos. Felizmente não aprendi a lição. “Comi”, mas nunca me calei.

GOSTAVA DA ESCOLA EM SI...

Este episódio, premonitório, marcou todo o meu percurso escolar, que foi desastroso. Não me identificava com a escola. Não me via como alguém capaz de entrar na universidade. o fosso entre mim e os meus colegas era enorme. Definitivamente, não era estudante. Desisti da escola (tanto quanto a escola desistiu de mim). Nunca brilhei em nada. As únicas luzes que aparecem têm a ver com alguma criatividade no desenho e trabalhos manuais.

A questão que se me colocava era, então, se não sou estudante, o que seria a partir daquele momento? As minhas escolhas foram feitas na primária, a primeira foi que não voltaria a estudar matemática. A imagem que tinha de mim como aluno era péssima. Apesar de tudo gostava da escola, não pela aprendizagem, gostava da escola em si. Era lá que me encontrava com todos, pessoas de quem gostava. A cena que eu gostava era do convívio com os colegas. Nunca era penoso ir à escola, mesmo que fosse para dar um tiro. É por esta altura que começo a perceber que há diferenças, não somos todos iguais. Há desigualdades, começo a aprender a revolta. A minha baixa auto estima, em termos de aproveitamento, revolta-me muito. Não recebia elogios. Então, revoltava-me e estudava ainda menos. Por isso, juntei-me aos fixes, faltava às aulas, vestia roupas não sei das quantas... se não encontrava realização enquanto aluno, encontrava-a enquanto rebelde. As gajas reparavam muito mais em mim quando me encostava aos alunos da última fila. Se não era premiado por ser bom aluno era-o por ser vadio. É importante registar que as betinhas também gostavam dos bandidos. Os bandidos também gostavam delas. Não sei porquê. Se calhar era porque as do bairro eram iguais a nós, as outras falavam de uma maneira diferente, vestiam-se de forma diferente. As betinhas eram inacessíveis, por isso tinham tanto encanto, vestiam-se bem, falavam bem, eram de outro mundo que queríamos descobrir. Os pais das betinhas com quem namorei tripavam sempre comigo. Isso dava-me um certo gozo, e penso que a elas também. As mulheres gostam do lado negro, o que está para além da margem. O marginal provoca fascínio. O caos fascina. Como adulto confirmei que, mesmo na cadeia, o lado negro continua a fascinar.

Na Escola secundária tudo era diferente. Mudou o estatuto, comparativamente com os outros éramos miúdos, tínhamos dificuldades em impormo-nos. O 1º e 2º períodos eram um desastre, depois tentávamos recuperar. Os bons alunos eram a exceção. Admirava-os mas não os imitava. Por outro lado, frequentava o laboratório de línguas, voluntariamente, gostava de Inglês. Havia coisas que me interessavam e, conseqüentemente, era bom aluno.

Houve um professor que me marcou pela positiva. Era muito especial, era professor de Português. Percebeu que não me motivava com o programa da disciplina e foi por outra via, trazia à liça assuntos que me interessavam. Conseguiu pôr-me a ler Miguel Torga. Alguma coisa começou a mudar. Sem querer ou sem me aperceber o trabalho que fazia de leitura e discussão dos livros funcionava como método de aprendizagem. Assim, desenvolvi a minha capacidade de compreender e escrever. Isso mesmo ia-se reflectindo nas outras disciplinas. A Matemática, abandonei-a completamente.

Estudei até ao 9º ano, durante esse período reprovei 1 ou 2 anos. Ainda me matriculei no 10º ano. Eu até tinha interesse, mas ainda tinha mais interesse por outras coisas. Preferia namorar. Os horários trocados com a namorada ditaram o meu insucesso. Além disso dedicava-me muito ao desporto e fazia-o com enorme vontade e interesse.

Desisti da escola. Por essa altura o meu pai ficou desempregado e a vida mudou completamente. Teria 16 ou 17 anos e percebia essas dificuldades. Tinha chegado a hora de contribuir.

VENDI A ALMA AO DIABO EM TROCA DE LIBERDADE TOTAL

Procurei trabalho. Passei por um restaurante, uma fábrica, um hipermercado, uma padaria... nunca me adaptei. Houve uma fase em que trabalhava e estudava. Trabalhava para pagar o externato e os custos eram muito elevados. A minha melhor experiência foi um curso técnico profissional ligado às artes. Senti que tinha encontrado o meu lugar. O curso tinha que ser pago e o meu pai já não acreditava em mim e recusou-se a pagá-lo. Desisti.

Eu não queria apenas ganhar dinheiro. Queria distinguir-me pelo que fazia. É curioso como perguntamos a alguém que não conhecemos, logo a seguir ao nome, o que é que essa pessoa faz. O trabalho é, talvez, aquilo que mais distingue as pessoas. Alguém que desejou ser médico, aviador ou Tom Sawyer, nunca será verdadeiramente feliz a servir à mesa. Esses anos foram marcados pelo conflito entre aquilo que eu era e aquilo que desejava ser. O insucesso tornou-se um hábito, e eu, de fracasso em fracasso, continuei a procurar o meu papel no mundo.

O desporto continuou a ser a minha paixão e a actividade de que nunca desisti. Treinava desportos de combate e aí conheci pessoas que se dedicavam à noite e à Segurança. Disseram-me que em poucas horas ganhava muito dinheiro e tinha muito tempo livre para tudo o resto. Aceitei.

Da primeira vez que trabalhei na noite só fazia fins-de-semana mas, acabei por me envolver profundamente. O primeiro salário foi gasto num fogão para a minha mãe.

O meu pai percebia o que se estava a passar e não aceitava. Entro em conflito com ele e saio de casa. Tinha 18 anos e fui viver num apartamento com um amigo que também andava nessas vidas. Apesar das dificuldades, venci. Consegui sobreviver sozinho, de forma honesta. Ganhava pouco e assim que surgiu a oportunidade de trabalhar à noite regressei.

A violência era uma constante desse mundo e, pessoalmente, não lidava bem com isso. Naquela idade não reflectimos no que fazemos. Há uma espécie de mística na noite. A violência é um meio para atingir um estatuto. Os putos afirmavam-se pela violência.

Não podia mostrar sensibilidade, contudo, acho que nunca a perdi. A verdade é que durante muito tempo trabalhava na noite e, durante o dia, auxiliava um amigo com paralisia cerebral, dava-lhe banho, vestia-o, levava-o à universidade, ajudava-o a locomover-se, dava-lhe de comer, levava-o à casa de banho, enfim, fazia tudo o que fosse necessário e em momento algum senti que isso pusesse em causa a minha masculinidade, força, poder ... enfim, aquilo que se entende ser de macho.

Vendi a alma ao diabo, é a velha metáfora... Em troca da liberdade total. Estava acima dos outros. Era completamente livre. Isso porque os outros não existiam. Não havia limites, eu era o dono do mundo e nada nem ninguém se podia meter entre mim e esta minha ânsia de dominar e viver a vida sem ter que prestar contas a ninguém.

Inicialmente não me questioneei sobre a ilegalidade dos actos que praticava. A profissão de Segurança não é ilegal. Uma vez por outra, havia uma agressão grave e tínhamos que fugir à polícia. Como nunca correu mal e, tal como os adolescentes, somos imortais, controlamos tudo. Não temia a prisão ou as suas consequências.

Com o tempo, tendo em conta que comecei a trabalhar a sério a partir dos 18 anos, passados dois anos estava a entrar em esquemas mais pesados e arriscados, como as cobranças difíceis. Apesar disso, as coisas iam correndo bem e relativizei o risco.

Aos 20 anos estava saturado de tanta violência e risco. Procurava ambientes menos violentos. Comecei a trabalhar na Foz. Era tudo diferente. O estatuto das pessoas que frequentavam a casa em que trabalhava era completamente diferente. As pessoas eram bonitas, educadas, sabiam estar, o meu trabalho era menos duro. Não tinha que lidar com armas e outras coisas que me começavam a desagradar. Incomodava-me uma certa arrogância com que era tratado por alguns clientes. A violência existia mas era diferente, copos a mais essencialmente. Um dia tive um problema com uma figura pública portuguesa. O homem estava com os copos e agrediu-me, só respondi à agressão. Não me arrependo, a culpa foi dele. O único caso que me correu mal trouxe-me à prisão... foi irresponsabilidade...

No meu primeiro trabalho, numa zona complicada, apontaram-me uma arma à cara. Na Foz as coisas eram diferentes. Os clientes olhavam para nós de lado, eram pedantes mas ... as raparigas era a mesma coisa, no final da noite andavam aos beijos a nós. Tínhamos que chamar um táxi e mandá-las embora, ou então, ligar ao paizinho.

Essas pessoas, os “civilizados”, movimentavam-se bem no nosso mundo, recorriam aos seguranças para arranjar cocaína ou outra coisa qualquer. Protegiam-se de dar a cara. Muitos queriam conhecer o segurança, eles gostam de tratamento especial, conhecer o segurança era uma porta aberta ... Muitos “serviços” apareciam a partir dessas pessoas. Muitas vezes fazíamos serviços a advogados. A justiça era muito morosa e o próprio advogado arranjava quem fizesse o serviço, neste caso nós.

As pessoas, as motivações das pessoas são as mesmas, muda só a casca. A noite é de excessos e esses são da mesma natureza, droga, sexo e enfim, tudo o que é excesso ... a forma como se expressam é que é diferente.

Quando trabalhava num bar mais rasca, revoltava-me o facto de conhecer as raparigas que trabalhavam na noite e perceber como eram maltratadas. Algumas delas desabafavam comigo e diziam que tinham de receber clientes que eram extremamente nojentos. Fisicamente, abusavam delas, não aceitavam limites, usavam a violência se necessário.

À noite as fronteiras entre as classes esbatem-se. O senhor vai para a cama com a prostituta mais rasca e a dondoca vai para a cama com o segurança mais fatela. Tenho um certo prazer em verificar que o Senhor é rasca, é fatela, tem comportamentos que qualquer homem pode ter. A partir daqui vemos as pessoas de outra forma. Por outro lado, põe as injustiças todas a nu.

A noite tem tudo para oferecer. Noite só com diversão não é noite. Nela cabe tudo, de dia não. A noite oculta e isso faz com que nos libertemos. O mundo da noite é um mundo sem preconceitos, sem barreiras. Só me enfastiei da violência.

À noite fazem-se bons conhecimentos, para o bem e para o mal. Também se ganham inimigos. O gajo a quem bati é um dos poderosos que me poderia ser útil. Nesse caso, as coisas correram mal. Ele atacou-me, sem razão para o fazer, a reacção foi imediata e parti para a agressão. Devo admitir que não sabia quem ele era. Se soubesse, muito provavelmente, não o teria agredido. O patrão não ia gostar. Os poderosos são protegidos pelo próprio poder de que se revestem.

TENHO MEDO PORQUE ELE VIVE CÁ DENTRO

O crime que me trouxe à cadeia aconteceu. No princípio não acreditava no que se estava a passar. Quando acordei, no dia seguinte, percebi que tinha provocado a morte a

várias pessoas. Não faço a mínima ideia de como se lida com isso. Nem naquele momento se interioriza isso, digere-se ao longo dos anos, se é que algum dia se consegue resolver isso. Era tremendo, demais para putos tão novinhos. Matar alguém com um motivo não deve ser tão difícil de enfrentar. Agora, causar a morte a quem não nos fez mal nenhum ... não há motivo, não há uma razão... cada um lidou com a situação à sua maneira. Na altura falamos muito sobre o acontecimento em si. Mas, das coisas mais profundas nunca falamos... sentimentos, culpa... sei lá. Se calhar isso tem um tempo para acontecer. Se calhar tememos acabar a acusarmo-nos uns aos outros. Combinamos, em conjunto, o que íamos fazer, não há balança que dê para pesar responsabilidades. Continuamos amigos, há entre nós uma cumplicidade muito grande, das vidas antes do crime e depois do crime. A eles, há coisas que nem preciso explicar, eles sabem, eles sentem... O que se passou é tão grande que nos esmaga.

Até ser preso, no período correspondente à investigação do crime, deixei de dormir. Nos momentos em que o tentava fazer acordava aos gritos e em pânico. Mesmo depois de preso houve muitas noites longas. Durante os primeiros anos de prisão pensava obsessivamente no crime, relembrava-o constantemente para o tentar perceber. Com o passar do tempo as coisas foram-se atenuando. Contudo, na cadeia somos diariamente confrontados com o crime cometido. Lá fora dou comigo a pensar que está toda a gente a olhar para mim e a reconhecer-me. Enquanto eu pensar isso não posso sentir-me bem, vivo sempre com isso, não posso fugir, é um desconforto, uma desconfiança total.

Eu não tenho medo, penso eu, mas tenho, porque ele vive cá dentro.

A cumplicidade com os meus companheiros é algo para a vida. Não sei se nos vamos continuar a encontrar, mas de uma coisa estou certo, vamos estar sempre próximos. Temos um destino às costas que partilhamos. Eles partilham e percebem a minha dor porque a sentem também. Além da cumplicidade, há uma grande lealdade entre nós. Apesar de diferentes somos muito amigos e o contexto prisional serviu para nos unir ainda mais. Partilhamos muitas coisas, só entre nós determinados assuntos são tratados, esses não podem entrar dentro de casa e ser partilhados com a família, são nossos.

Desde o início, até agora, a culpa foi-se modificando. Inicialmente a culpa era tão física que agoniava. Sentia nojo, negava tudo, depois percebia que era eu e tinha vergonha de mim próprio. Eu baixava os olhos, tinha vergonha do que fiz. Eu tinha uma ideia de mim próprio, mas aquele gajo que aparecia na televisão não era eu. Tanto insistiram que eu

comecei a acreditar nisso. Essa é a fase mais perigosa de todas. Começamos a ter comportamentos compatíveis com aquela personagem. Se eu sou aquilo eu sou um bicho. Qual é o limite para aquele homem? Se eu tivesse estacionado naquela fase, hoje eu era um homem muito perigoso.

A culpa passa por montes de fases. Hoje é mais silenciosa, é mais íntima. Não posso pensar nela todos os dias, ela não diminuiu mas já consigo dar uma explicação aos acontecimentos, não uma justificação porque essa não existe. A responsabilidade é minha, sem dúvida, mas não sou aquele que diziam, nunca mataria ninguém sem razão. Sei hoje melhor quem sou e o que sou.

Não estava preparado para a prisão. A prisão máxima que me foi atribuída apaziguou a família das vítimas. A mim não. Não há justiça para uma coisa tão tremenda como aquela. Não há forma de reparar o mal feito. Quem esteve próximo do processo percebeu o que se tinha passado, mas o mediatismo do caso obrigou-os a descreverem-nos como bichos.

Só chorei uma vez, a sério, de uma forma diferente, um chorar que não sei de onde vem. Foi no preciso segundo em que me fecharam pela primeira vez a porta da cela. Não era um choro de desespero, foi uma lavagem, passei horas a chorar. Depois, lembro-me de, enrolado na cama, ouvir um dos meus companheiros a chorar na cela contígua à minha. Depois, dormi... pela primeira vez tranquilamente.

Não tive pena de mim. Tive pena dos meus pais, da namorada da altura, do meu irmão. Sabia que eles iam pagar por tudo o que eu tinha feito. De mim não tinha tempo para ter pena. Estava na prisão tinha que me mexer. Pena de mim, não. Nem sequer era merecedor desse sentimento. Pena dos outros, sim. Ainda hoje o sinto.

Na prisão, os primeiros anos foram muito difíceis. As pessoas só conhecem os personagens da televisão. Passamos por todos os rituais de humilhação. Puseram-nos nus em frente a um grupo de guardas armados. Ficamos pequeninos. A nudez faz um homem sentir-se pequeno à frente dos outros, a fazer a respectiva flexão de pernas. Era uma ferramenta de opressão. Mostravam poder. Nós não éramos presos comuns, e nunca fomos tratados como tal. Todos me queriam ver, um jovem fechado numa cela 24 horas por dia. Queriam ver se eu tinha cauda ou corninhos... não sei ... as pessoas tinham um comportamento estranho, no mínimo desequilibrado.

No princípio levou-me ao desespero. Houve noites de desespero físico. Mas, um homem deve ser mesmo um bicho de hábitos, estive 7 meses fechado numa cela de isolamento e fui-me habituando. Dava comida às pombas e lia. Escrevi um diário, dava muitos erros, mas o alívio que provocava era bom. Aprendi a sonhar acordado.

O REFLEXO DO MUNDO EXTERIOR

Passar para a prisão comum foi muito difícil. É no contexto do pavilhão que surge a escola. Eles acharam que a melhor forma de entrar na prisão comum era através da escola. Fizeram-nos essa proposta. Aceitamos imediatamente. Fomos para a escola e foi uma sensação muito boa.

Na escola não nos tratavam pelo número, ao contrário do que se passava lá dentro. Na escola tratavam-nos como alunos que estavam reclusos e não como alunos reclusos. Aquilo foi agradável. Uma pessoa que nos diz – Olá Sérgio! – com um sorriso e tudo. Começamos a conhecer as professoras que nos tratavam bem e não nos falavam do crime. Por umas horitas estava na escola como antigamente.

Com o tempo, criávamos laços com os professores e, com mais facilidade, desabafava com uma professora do que com uma educadora. Esta tinha um papel institucional, analisava o nosso percurso, julgava-nos. Com a professora a conversa era mais fácil. Sempre foi uma relação diferente. Os professores davam aulas na escola que, por acaso, era na cadeia. Um dia, um companheiro tirou muito boa nota num exame da faculdade e um professor disse – Não acredito, um preso... - custou-me muito ouvir isso. Se calhar disse aquilo sem pensar mas... aquilo ofendeu-me. Se tivesse sido dito por outra pessoa não estranhava mas... um professor. Nunca tinha ouvido isso na escola (a da cadeia).

O professor que lecciona na cadeia tem que ter uma disponibilidade para os outros muito maior. Admito o receio e o temor, é natural, mas, o verdadeiro professor tem que ter como equipamento extra uma grande disponibilidade. Tem que ser generoso, ele leva com os nossos problemas e, muitas vezes, vão com o camião cheio para casa. As histórias aqui não são tão fáceis como numa escola normal. Tem que haver disponibilidade para ouvir e as vidas aqui são pesadas. Por outro lado, deve ser compensador pois têm influência e contribuem para alterar o mau estar, o rumo daquelas vidas.

Alguns alunos que tiveram uma relação estreita com a escola e os professores retribuem afectivamente. O afecto que sinto e demonstro pela Escola no EP é diferente do que sinto pela escola no exterior.

Quem não tiver vocação, vontade de ensinar, quem não tenha disponibilidade e generosidade não vale a pena vir para aqui. Uma pessoa inflexível, dura, nunca vai

conseguir dar aulas na cadeia. Tem que ser uma pessoa que veja para além do rótulo do aluno.

O professor, tal como o preso, tem que se adaptar à prisão. Os alunos do EP são diferentes dos de lá de fora. As manipulações que fazemos, uma chantagem emocional a que um professor novo está mais vulnerável podem ser complicadas. O professor está rodeado de malandros. O professor precisa de tempo e passa por uma fase de adaptação, mas nem todos conseguem adaptar-se. Alguns encontram mais significado, sentem-se mais realizados aqui do que lá fora. Encontram aqui uma motivação importante. Não se fica a dar aulas na cadeia durante décadas por acaso. Os professores também são vítimas de humilhação. Estão sempre a “lutar” contra a instituição. Esta fecha-se e a escola quer abertura. Os professores insistem e “lutam” para conseguir essa abertura, por exemplo, o teatro, os jogos no exterior, entre tantas outras coisas. As revistas a que estão sujeitos são desagradáveis mas eles fazem-no. Tenho que interpretar isso como uma grande generosidade.

Quem protege o professor é o recluso. A escola é um espaço à parte. No máximo tem só um guarda. Se um dia acontecer alguma coisa grave a protecção que o professor encontra é por parte do recluso.

Através da escola fui-me aproximando dos restantes reclusos. Conquistei o meu espaço, é vital conquistar esse espaço, se não o fizermos não temos uma vida tranquila. Havia que marcar a hierarquia. Eu era um alvo natural. Fazer-me mal, a mim ou a um dos meus co-réus, era uma forma de se destacarem. Correu-nos bem, conseguimos impor. Os condenados por crimes mais graves têm um estatuto diferente, na lógica da prisão. Impusemo-nos por um pouquinho de tudo. Houve uma altura em que a força teve de ser utilizada. Outras vezes, impúnhamo-nos por capacidades que outros não tinham, levar a escola a sério, destacarmo-nos nos desportos, enfim uma mistura de tudo. No dia-a-dia fomos mostrando que éramos diferentes. Os toxicodependentes são a classe mais baixa, vamos dizer assim, sempre os tratei bem, isto é, com respeito, tal como tratava o recluso traficante e patrão. Isso contribuiu muito para o estatuto que tenho hoje. Sou respeitado, já não sou temido, apesar de haver associação à capacidade física.

Cá dentro vivemos o reflexo do mundo exterior. Mas, aqui está tudo concentrado e as coisas sentem-se com outra intensidade. Mesmo entre os reclusos, todos os homens presos são sobras, os restos da sociedade, mas entre os próprios reclusos há exclusão, são excluídos duplamente. Entre nós, reproduzimos a maldade e até a redobramos. Há reclusos que têm poder sobre a vida dos mais desgraçados e fazem-nos passar por rituais e humilhações terríveis. Os que estão na base prestam favores sexuais. Os Serviços deviam proteger essas

peessoas e não o fazem. Muitas vezes, não é favor sexual é mais abuso sexual. Eu que sou o criminoso preocupo-me com isso e tento resolver a questão, por meus próprios meios, mas verifico que o agressor está protegido pelos próprios serviços.

É fácil cair no discurso da vitimização, justificando os males presentes agarrando-me ao passado. Foi o que fiz durante muito tempo. Justifiquei as más opções com a falta de oportunidades, a injustiça social, o azar.

Ironicamente, o caminho que permitiu libertar-me deste destino fadado encontrei-o na escola do estabelecimento prisional. A escola á qual eu guardava tanto ressentimento, tornou-se a minha grande aliada.

Matriculei-me sem outro objectivo que não fosse ocupar o tempo e escapar a passar tantas horas fechado. Com o tempo, e muito devido a alguém que adivinhou em mim algum potencial, fui lendo, livro atrás de livro. Começando pelo mais básico, primário mesmo, fui adquirindo novos hábitos, aprender a organizar os meus pensamentos, a escrever... li o que devia ter lido no ensino básico, li o que devia ter lido no liceu. No silêncio da cela e quase sem me aperceber fui reestruturando o meu cérebro. O pensamento tornou-se mais ágil, a capacidade de observar o que me rodeava mais aguçada; não me transformava apenas a nível intelectual, a metamorfose operou em níveis mais profundos, na personalidade, na forma como me via a mim mesmo. Estava pronto para o desafio que justificaria os próximos anos da minha vida. Entrar na universidade e ser mais do que aquilo a que a minha professora primária me tinha condenado.

A leitura foi uma descoberta fantástica, um mundo alternativo à prisão. Durante a leitura abstraía-me de tudo e vivia a história, viajava por países sem sair da cela. A leitura é um acto solitário, permitia-me afastar do ambiente que me rodeava. Ajudava-me muito. Durante os castigos (23 horas fechado) a leitura foi uma companheira. Aprendi muitas coisas com os diferentes autores.

A educação deu-me ferramentas para lidar com os obstáculos com que me deparava. Ia ganhando uma espécie de asas, o horizonte alargava-se. A prisão deixava de fazer sentido. Hoje, aceito-a apenas pelo seu lado punitivo e porque tenho consciência da necessidade de pagar esse preço. As aprendizagens provocaram-me alterações, mudei muito. Apareceu outro Sérgio, outro Eu. O caminho da escola fez-me diferente, levou-me à descoberta de mim.

O ambiente na prisão é degradante, a tendência é embrutecer. Apesar de tudo, consigo manter algum pudor. Apesar da solidão não tenho um segundo em que esteja realmente só. Isso é mau e degrada as pessoas, embrutece os modos. Tornei-me desconfiado e não gosto disso em mim. Sou defensivo, mesmo nas minhas relações mais próximas. Preciso

de tempo para confiar nos outros, esta é uma característica comum entre os meus companheiros.

Definir-me como pessoa não é fácil. Olhar para fora é o exercício mais simples. Olhar para dentro é mais difícil. Formamos um conceito de nós próprios através daquilo que nos dizem. Com a idade tornamo-nos mais complexos e procuramos respostas às nossas dúvidas e angústias. Muitas vezes, procuramos respostas nos outros, mas os outros só vêem aquilo que queremos que vejam. Somos actores no nosso próprio filme. Assim, temos que ter capacidade de afastamento para olharmos para nós. Hoje percebo, com a idade e com a educação, interpreto-me, olho para mim e conheço-me melhor. Mas, este é sempre um trabalho incompleto porque sempre em mudança. Levantam-se, constantemente, questões e dúvidas... aumentam as incertezas.

A opção vocacional foi a psicologia, talvez porque acreditasse que na psicologia ia encontrar as respostas a todas as minhas questões. Preparei-me para os exames de aferição como quem se prepara para um combate. Eu, um rústico que no passado dizia de mim mesmo ser pouco mais do que uma azémola, atrevia-me a tentar provar que os sonhos de criança são mais do que simples efabulações.

*O exame correu bem, mesmo para quem nunca teve uma única aula de psicologia. Entrei finalmente na universidade. Foi um motivo de alegria para mim, para os meus professores, mas ainda maior para os meus pais que, talvez pela primeira vez, sentiam orgulho no seu filho. Refiro isto, não por vaidade, mas porque o modo como aqueles que nos são mais significativos nos vêem, é determinante na formação da imagem de nós próprios. A sociedade é uma comunidade de pessoas em que o **outro** surge, ou como um limite à liberdade, como a minha antiga professora, ou como facilitadores dessa liberdade, ajudando à realização do nosso potencial enquanto indivíduos. Os meus pais, a minha amiga psicóloga, os meus professores do EP, foram a força onde alavanquei o meu projecto de fazer uma licenciatura em psicologia.*

EM PAZ COM A ESCOLA

Desbravei caminho com muitas dificuldades. Cheguei a ter momentos de grande desmotivação em que ponderei a desistência. Problemas logísticos (falta de material de estudo), o eterno problema financeiro, porque tinha de pagar propinas e a instituição era privada, e absurdamente cara. Também encontrei um obstáculo de natureza “ética”. O

professor de psicologia social, sabendo do crime pelo qual tinha sido condenado, afirmou peremptoriamente – Quem fez o que você fez, não merece ser psicólogo. Obviamente, reprovou-me. Voltei a fazer exame, voltei a reprovar. Não tive outra opção senão pedir transferência de faculdade. Ultrapassei o caso sem o valorizar demasiado, apesar do prejuízo. O preconceito que conduz à marginalização e à exclusão, não é fenómeno exclusivo a quem se encontra recluso. Além disso não me podia permitir desistir desta forma, e nunca por este motivo. Não depois do esforço que o meu pai e a minha companheira fizeram para suportar todas as despesas, não depois de tantos terem acreditado em mim, nunca depois de ter prometido à minha mãe.

Apesar de tudo tive bons professores, que com honestidade intelectual e sem julgamentos morais antecipados, deram algum do seu tempo para ajudar um aluno que se encontrava numa situação especial. Ajudaram-me a vencer.

Por muito que se esforcem ninguém consegue olhar para a experiência de estar preso. Ver o mundo e a vida no lugar do outro não é fácil. A perspectiva de quem vive o momento é única. O que os outros vêem são apenas perspectivas. No contexto da prisão a conta frágil somos nós. Os outros vão para casa e nós ficamos cá. Por isso, acho que devia haver mais humildade por parte dos que estão do outro lado da margem e aceitarem que não sabem, nem poderiam saber, sentir por nós certas coisas.

Ninguém deve dizer – eu sei o que isso é – sem ter passado pela experiência, isso é desvalorizar a dor do outro. Sem dúvida, a aprendizagem dá-nos conhecimentos mas, depois, é preciso sensibilidade e vocação para lidar com as pessoas. Encontrei muitos professores com estas características, bem como técnicos de reeducação. Foram pessoas determinantes no meu percurso, outras nem por isso, foram barreiras que a duras penas tive que derrubar.

Posso ser psicólogo, apesar de nunca ter pisado o chão de uma sala de aula da universidade. Estudei pelos mesmos livros, passei pelos psicanalistas, pelos humanistas, comportamentalistas, cognitivistas, estudei neurociências, explorei a filosofia para que os tecnicismos não fossem o limite do meu horizonte. Tive a curiosidade de procurar lições na literatura não científica; aprendi mais com Dostoievsky do que na maioria dos manuais científicos. Encontrei lições de psicologia (e de vida) nas pessoas que me rodeavam. Tive o privilégio de ter privado com alguns, raros, mestres. Vivo num contexto que me proporciona experiências humanas únicas. Sim, posso ser psicólogo honestamente e sem correr o risco de defraudar as expectativas de um qualquer paciente.

A cadeia cumpre a função de punir. Não tem instrumentos para ajudar alguém a recuperar uma vida. Tem a Escola, mas a escola impôs-se à prisão. Canalizei toda a minha energia em dois sentidos: relações pessoais (família, amigos) e formação. Os estudos absorveram grande parte da minha vida na prisão. Por um lado, a escola era sentida por mim como um espaço de liberdade e, por isso mesmo, vivenciada com muito prazer. Por outro lado, a escola oferecia-me vantagens. Permitia-me ter um plano a longo prazo, durante o cumprimento da pena e que podia dar frutos ao nível das medidas de flexibilização da pena. Além disso, serviu-me como fonte de motivação, era uma espécie de sistema de “auto alimentação” – eu estudava, as recompensas eram a avaliação académica e a forma como os outros reagiam devido ao meu bom aproveitamento, o que me motivava ainda mais. A minha auto estima melhorou consideravelmente.

Não sei até que ponto o treino cognitivo opera mudanças no indivíduo. Será o suficiente para alterar a personalidade? Não sei. Penso que a personalidade é uma dimensão muito estável que tende a cristalizar com o avançar da idade. No entanto, o treino cognitivo, as experiências que a escola me proporcionou ao nível das relações interpessoais e as vivências do dia-a-dia na prisão (que não deixa de ser um contexto psicossocial muito rico), deram-me um feedback que contribuiu para alterar a minha realidade interna – a forma como eu me via mudou – ajudando-me a construir um auto conceito mais positivo.

Numa perspectiva mais pragmática, o treino cognitivo “afinou” os meus instrumentos de trabalho, por exemplo; ao nível da linguagem (melhor capacidade de interpretação e de expressão); memória; organização e, sem dúvida, disciplina e capacidade de trabalho. A capacidade cognitiva é uma das medidas do horizonte pessoal, a forma como percebemos o mundo, quem nos rodeia, a nós próprios. Logo é uma das condicionantes das nossas opções. Não é menos verdade que ser mais capaz, do ponto de vista cognitivo, não é equivalente a sermos melhores pessoas. A dimensão ética/moral do homem é uma questão demasiado complexa que ultrapassa o treino cognitivo – comportamental. A escola é, talvez, o melhor dos instrumentos sociais, mas não faz milagres.

A escola não é panaceia para todos os males mas, pode ser uma estratégia válida para a ressocialização, mesmo quando o aproveitamento escolar não é positivo. A escola não se limita ao ensino e à avaliação. É também na escola que encontramos as pessoas mais significativas. É na relação com essas pessoas que construímos o auto conceito. O nível de escolarização é um factor chave para o acesso ao mercado de trabalho, logo, o sucesso académico aumenta as hipóteses de empregabilidade.

Acredito na escola. Acredito em mim e nas minhas capacidades para enfrentar o mundo dito real, aquele que está para além dos muros. Acredito na aprendizagem, sei por experiência própria o quanto pode ser dolorosa, senti-a na pele, doeu-me na alma. No fim de contas, percebi com a minha professora primária que tinha a força de não me calar, de não aceitar prognósticos deterministas. A brutalidade a que ela me sujeitou durante quatro anos foram, esses sim, pedras basilares na construção da minha personalidade. Perdi-me só para me voltar a encontrar.

Estou em paz com a escola. A maior ironia seria eu, um dia, ser professor.

Igor é um jovem simpático e comunicativo. Tem sentido de humor e serve-se dele para contornar assuntos que, de alguma maneira o condicionam ou magoam. É notória a sua vontade de ser ouvido, com os ouvidos e o coração, quer que o ouçam e vejam tal como ele, hoje, se vê. Quer uma oportunidade, quer uma família, quer afecto, quer ser livre.

Igor tem 28 anos e está condenado a 25 anos de por vários crimes.

FOI BUSCAR CIGARROS E NUNCA MAIS VOLTOU

A minha infância foi muito complicada. Complicada porque nasci num bairro problemático. Por isso, muito cedo fui para os Colégios. Nunca tive afectos, um abraço, um beijo, um simples sorriso de incentivo pelos pequenos progressos, como acontece com qualquer criança, que eu ia fazendo.

Eu vivi apenas 4 anos da minha vida em liberdade. O resto do tempo estive preso, em colégios e na cadeia propriamente dita. Ainda não sei verdadeiramente o que é a liberdade. Quando fugi do Colégio quis viver tudo de uma vez, atrolei-me a mim próprio.

Somos 6 irmãos. Ninguém teve a felicidade de ser criado e conviver com os familiares. Não havia afectos. O ambiente em que vivíamos era um ambiente militar. Sentia muita falta de carinho. Não havia a cena do velhote me levar à escola e buscar. A minha mãe andava de um lado para o outro e não atinava. A minha mãe era-o só de nome. Nunca quis saber de mim. Hoje, perdoo e, se calhar até compreendo. No momento, quer ajudar-me...

O verdadeiro afecto vem de uma tia minha que ainda acredita em mim, deposita esperanças e quer ver-me bem. Não quero e não posso desapontar a minha tia, ela foi o meu pilar.

Quando estava prestes a completar 6 anos dei entrada num desses colégios. Não era um colégio qualquer, não era um colégio de betinhos, era um colégio para crianças em situação de risco, a bem dizer, crianças abandonadas. O colégio era financiado pela segurança social ou coisa parecida, era um colégio recto. Andei lá até aos 8 anos, depois o meu pai decidiu assumir-me e foi-me lá buscar. Levou-me de volta para o bairro. Ao fim de 3 meses, e dado que a Assistente Social verificou que eu não tinha qualquer tipo de acompanhamento, fui chamado ao tribunal de menores. O meu pai acompanhou-me.

Chegados lá sentamo-nos à espera que alguém nos chamasse. O meu pai disse-me que ia ao carro buscar cigarros... nunca mais voltou.

Perante o total abandono fui mandado para uma tutoria. Aí, as coisas eram pesadas, tipo uma cadeia. A única diferença, ou vantagem, é a possibilidade de fuga. Aí conclui a 4ª Classe e fui transferido para o colégio de Sta. Clara. A primária era obrigatória e fi-la por obrigação, não tinha como escapar a esse dever. Confesso que não o fiz com vontade e gosto. Não percebia, e ninguém me explicou, as vantagens da escola e a importância de aprender. No colégio tentei levar a escola direitinho. Era uma opção, estava lá porque queria e achava que era importante. Começava a perceber as vantagens de saber mais e a importância de obter qualificações. Para além disso, fui muito incentivado por dois professores e uma freira. Fiz o 5º ano e no 6º ano abandonei a escola. Já sabia ler e escrever, por isso, queria explorar a vida. No colégio não aprendíamos nada sobre a vida. Para descobrir o mundo tinha que sair do colégio e, por isso, fugi. O que aprendia na escola não era suficiente, não satisfazia a minha ânsia de aprender conhecendo e relacionando-me, ao mesmo tempo, com outras pessoas, diferentes daquelas com quem habitualmente lidava. Fui para o Porto.

Sentia muita falta de afecto, da relação com a família. Fui para casa da minha avó, a única que algum dia me tinha amado e acarinhado. A minha avó disse-me que não me podia ter lá, não tinha condições, nem físicas, nem financeiras. Decidi, então, ir para casa de um amigo.

A minha falecida avó era afectuosa, beijava-me, abraçava-me, de cada vez que fugia do colégio. A seguir chamava-me filho da puta, bandido... ela era única. Junto à campa dela pedi-lhe perdão e prometi-lhe mudar.

Eu tinha 14 anos e ele 15. Passei a viver com a família do meu amigo. Vivi aí quase 1 ano. Lá senti o que era uma família, a mãe dele tratou-me como se fosse filho dela. Com eles senti afecto e percebi a sua importância.

Numa determinada altura, encontrei uma rapariga que tinha conhecido no colégio. Éramos amigos. Ela também estava fugida. Encontramo-nos, 3 cambalhotas e deixei de a ver.

Saí de casa deles por um acaso. Estava num Shopping a comprar umas calças, com um dinheiro que tinha roubado, e encontrei uma das minhas irmãs, que já não via há muitos anos. Perguntou-me o que andava por ali a fazer e, depois de lhe contar onde e com quem estava, disse-me que eu ia viver com ela.

Fui para Gaia e aí, perdi-me. Sentia muita liberdade, não era controlado. Comecei a roubar muito, já antes o fazia mas não era nada de importante. Agora fazia-o com enorme

frequência. A minha irmã fazia de conta que não via, dava-lhe jeito, ela beneficiava do produto do roubo.

Roubava em grupo. Contactava o meu amigo, encontrávamo-nos e roubávamos o que aparecia. Não tínhamos carta de condução mas sabíamos conduzir. Tinha objectivos e queria cumpri-los.

ERA FELIZ E NÃO SABIA

Por esta altura conheço o amor da minha vida. De imediato, decido que íamos morar juntos. Aos 16 anos partilhávamos casa. Ela começou a influenciar-me no sentido de abandonar aquela vida. Ela trabalhava, levava uma vida direita, eu é que era o bandido.

Com o que roubei montei casa, comprei carro e mota e ainda tinha algum dinheiro de lado. Fazia serviço de estafeta para tapar olhos.

A minha relação com ela era completamente cor-de-rosa. Entre nós tudo corria bem. As discussões que tínhamos eram por causa das minhas saídas nocturnas, para roubar. Ela não queria aquela vida para mim, nem para ela.

A amiga do colégio reaparece para me dizer que estava grávida. Digo-lhe que estava com outra pessoa, de quem gostava verdadeiramente, e duvidei que aquele filho fosse meu. Nunca contei à minha namorada.

Sigo a minha vida. Passado algum tempo a rapariga aparece num café que eu frequentava e arma uma grande cena. Digo-lhe que vou fazer um teste de paternidade e começo a dar-lhe algum dinheiro. No dia em que nasceu a minha filha vou à maternidade. Tinha acabado de fazer 16 anos. Nunca traí a minha namorada, apenas escondi o que se tinha passado antes de a conhecer.

Depois de a minha filha nascer só a vi duas vezes. Dava-lhe dinheiro. Nunca cheguei a fazer o teste de paternidade, mas acho que sou pai dela. Ela é a minha cara chapada. Até hoje não registei a menina, no futuro se verá. Deixei de ver a minha filha, ainda chegou a vir à cadeia, fui-me acomodando. Quando a via era fixe, gostava de estar com ela. Cortei relações com a mãe dela, chamei-lhe de puta para cima... a partir daí deixei de ter contacto com a minha filha. Às vezes até esqueço que ela existe. Queria muito poder amá-la e acompanhar...

Vivi dois anos muito felizes com a minha companheira. Há alturas em que penso que vivi um sonho. Não fosse o facto de à noite sair e fazer aquilo que contraria uma vida de sonho. Até ao momento em que fui preso acho que não sabia realmente como era feliz.

A minha companheira foi quem me mostrou o que era amar e ser amado, acarinhou-me, deu-me o que nunca tinha tido. Ela gostava de mim tal como eu era, sem máscaras. Outras gostavam de mim porque eu era um corrécio, as garinas gostavam de corrécios. A minha companheira não, ela viu em mim aquilo que nem eu ainda tinha conseguido ver. A capacidade de amar de forma incondicional.

As coisas sempre foram correndo bem porque nunca planeávamos nada. Íamos andando e, ao acaso, escolhíamos o que assaltar. No último assalto o meu co-réu deu um tiro a um polícia. Meteu PJ e veio tudo dentro.

A minha pena ainda não está definida. Aguardo o cúmulo jurídico. Para já são 18 anos, mais 1 ano e 8 meses. Quando fui preso... ainda hoje, não consigo explicar muito bem aquilo que senti. Eu, supostamente, já tinha vivido num meio parecido. Naquele momento tudo veio à cabeça. Vou morrer aqui dentro, pensava eu. Olhava o que me rodeava, eu era um puto, tinha 18 anos, nem barba tinha. Eu era um gatinho no meio dos leões. Foi uma semana, duas, muito duras. Tive muito, muito, medo... de tudo, de todos. Senti que ia voltar a ficar isolado.

O que via nos filmes condicionava-me. Por isso, fiquei no meu canto, não olhava ninguém de frente. Tinha medo de ser morto, de ser atacado. Eles (os outros reclusos) falavam comigo e eu ficava cheio de medo. Sentia que tinha de aprender, rapidamente, a movimentar-me naquele meio, caso contrário corria muitos riscos. Não chorava. Só o fiz no momento em que fui detido. Fiquei muito enervado, fui espancado, disseram-me que eu estava fodido. Nessa altura, chorei, chorei muito, de raiva. Estava algemado e a ser espancado para falar. Não chorava de dor, chorava de raiva.

A ESCOLA REPRESENTA UMA OPORTUNIDADE

Fui fazendo a minha vida. Era agressivo e pouco acessível, enxotava aqueles que de alguma maneira se tentavam aproximar. Aprendi a movimentar-me nesta casa complicada e dura. Fiz asneiras, perdi o amor da minha vida, revoltei-me contra tudo e contra todos, sobretudo comigo próprio. Fui-me deixando andar, perdi a noção do que estava a fazer e o

que o futuro me reservava. Demorei cinco anos a perceber que tinha que fazer alguma coisa. Nem sequer pensava que era eu próprio quem tinha que definir objectivos e começar a trabalhar para a conquista de medidas de flexibilização e, a seu tempo, a minha liberdade.

A escola surge como a hipótese de ocupar o tempo que mais me agradava. Lá fora nunca tinha percebido a importância de aprender. Ou tinha e fiz de conta que não. Uma criança desapojada e mal amada dificilmente consegue entender que é preciso preparar o futuro, o futuro passava pela escola. Hoje é diferente, é uma opção, uma escolha minha. Não me sinto obrigado, é um gosto. Estou consciente de que foi a escolha mais acertada, mais apropriada à minha situação, à minha idade e às minhas expectativas para quando sair daqui. A escola pode trazer-me benefícios. Com o 9º ano posso tirar a carta.

Não quero ficar por aí. Se for possível, quero fazer o 12º ano. Esse seria um patamar que nunca imaginei poder atingir. Hoje, pode ser uma realidade e vou tentar agarrar a oportunidade.

Dentro da cadeia a escola representa uma oportunidade que deve ser aproveitada. Não é só uma forma de ocupar o tempo, num primeiro momento até a podemos encarar assim, é o lugar em que é possível sonhar. Aqui sou eu próprio, não preciso fingir. Não estou a ser constantemente julgado e vigiado. Aqui respira-se uma certa liberdade. Fora da escola não sou eu próprio, sou mais defensivo e cuidadoso em relação ao que digo e faço. O ambiente é muito mais pesado e condiciona-nos.

Pela aprendizagem sinto que mudei. Gosto da sensação de saber mais. Os conhecimentos ajudam-me e fazem-me destacar em relação aos outros. A aprendizagem só traz benefícios. Vejo o mundo de outra maneira e sinto que domino conhecimentos que até aqui simplesmente desconhecia. Isso é bom, consigo estruturar o meu pensamento e até interpretar melhor aquilo que me rodeia e aqueles que giram em torno de mim. Hoje, penso antes de falar ou agir. Não reajo com agressividade e pouca inteligência como fazia anteriormente. A escola ajudou-me. Não exerce tanta pressão sobre mim e ensinou-me a ter outra atitude, outra postura, perante mim e os outros.

A escola não ensina só as diferentes matérias, mais que isso, ensina-nos a saber estar, respeitar o próximo para que possamos ser respeitados. A escola é uma atitude, quem a frequenta nota a diferença. Aqueles que não a frequentam são diferentes, mantêm os valores que trouxeram de lá de fora, não sabem sequer reflectir sobre o que fizeram e o que querem fazer. A escola abre a possibilidade de voltar a acreditar e, acima de tudo, mudar.

Os meus interesses são hoje diferentes. O gosto pela aprendizagem veio para ficar, quero aprender, quero saber mais para ser mais. Pelo esforço sei que vou conseguir. Não só

através da escola, quero aprender com a própria vida. Hoje sinto que já sou capaz de reflectir antes de fazer qualquer merda que só me vai prejudicar. Acho que estou mais organizado mentalmente, se é que percebem o que quero dizer.

Vir para a escola é um prazer, é o lugar em que estou ocupado e o tempo corre melhor, parecendo que não isso é muito importante. As metas que fui atingindo devem-se (no que às medidas de flexibilização diz respeito), em grande parte, à escola.

A relação com os professores é boa. Eles são acessíveis. Alguns são muito rigorosos em relação ao plano de aulas estabelecido. Outros, são mais abertos, entendem as nossas limitações e vão-nos dando tempo, o necessário para aprendermos e compreendermos o que aprendemos. Os adultos têm necessidade de perceber, verdadeiramente, aquilo que estão a aprender. Já não somos criancinhas que papam tudo que lhes dão. Além disso, já não acreditamos no Pai Natal, a mim desde muito cedo que o baniram. As merdas que fomos fazendo tornaram-nos mais duros e pouco pacientes para andar a aprender coisas que não nos dizem nada.

Os professores, de forma geral, conversam connosco, ficam felizes com as coisas boas que nos acontecem. Alguns marcam a distância aluno/professor, outros não. Demonstram afecto e preocupação em relação a como nos sentimos. Procuram motivar-nos e mostrar-nos as vantagens da frequência da escola. Falo dos professores porque a escola é o que é porque tem estes professores.

A ESCOLA RESGATOU-ME DO PESSIMISMO

Fui sempre optimista. Hoje, sinto que estava a ficar pessimista, a vida encarregou-se disso mesmo, fez-me deixar de acreditar. Apesar de tudo, fui sempre um puto que pensou que a vida podia ser muito mais do que aquilo que tinha vivido.

A escola resgatou-me do pessimismo. Só é pena que, muitas vezes, o sistema não reconheça o esforço e trabalho desenvolvido na e pela escola. Ela tem uma dinâmica própria, tem uma vida própria. Nós sentimo-lo. Um dia de aulas normal é sempre diferente do que se vive lá dentro. Lá dentro é tudo muito mais feio.

O convívio dentro da escola é bom e saudável, mesmo com os companheiros. Aqui os presos relacionam-se melhor, interiorizaram, porque lhes foram ensinadas, regras para a manutenção de um bom ambiente. Nada nos foi imposto pela força, ensinaram e nós aprendemos.

Por vezes, na escola, há companheiros com quem mantenho relações próximas e, no miolo da cadeia, isso já não acontece. Se calhar nós somos diferentes em função do lugar e das pessoas com quem lidamos. Se calhar foi por isso que eu dei em bandido. Parece que a escola cria uma certa harmonia que condiciona os nossos comportamentos e formas de estar.

Nesse espaço sou um aluno. Não me sinto recluso, nem me tratam como recluso. Os professores criam relações connosco e demonstram estima por nós. São acessíveis e procuram ajudar-nos em tudo o que solicitamos, dentro das regras, claro. Aqui não tenho a preocupação de marcar território, não estou a actuar, sou eu mesmo, com todos os defeitos e poucas virtudes que possa ter. Lá dentro, apesar de ter mudado interiormente, tenho que continuar a lutar para me proteger do resto da comunidade prisional. Visto a armadura e vou á luta.

A calma e paciência que adquiri, não imaginam como é difícil ser paciente aqui dentro, adquiri-a, em grande parte, pela tranquilidade que a escola transmite e proporciona.

Após 7 anos de prisão saí em precária. Foi uma sensação tremenda, demasiado forte, vocês não podem compreender. Era tudo muito grande, a rua, os barulhos, as emoções à flor da pele...

O pouco tempo que estive serviu para fortalecer os laços familiares e aumentar a vontade de lutar para, rapidamente, voltar lá para fora. Prometi a mim mesmo que as coisas vão mudar. Hoje tenho mais ferramentas e sei que os estudos são fundamentais, as minhas hipóteses passam por aí.

Sinto que cresci. Aprendi a valorizar as pequenas coisas, o pouco pode, muitas vezes, ser suficiente. O perspectivar da vida é hoje diferente. Por exemplo, as roupas de marca já não são importantes. Não são elas que me valorizam. Eu é que tenho que me valorizar. Dessa forma, serei valorizado pelos outros.

A escola, a aprendizagem, ensinaram-me outra forma de viver. Antes de frequentar a Escola no EP não me preocupava com o futuro. Achava que ele já estava traçado, uma vez bandido para sempre bandido. Só queria passar o tempo, e se calhar, enganar os técnicos e a administração fazendo-os pensar que eu estava a mudar. Com o tempo as coisas mudaram, muito... como eu nunca pensei que fosse possível. A escola é o meu lugar. Já não é só passar o tempo, é aprender e gozar de um espaço e tempo diferentes. Deixei-me de andar de um lado para o outro, fumar uns charros, fazer algumas asneiras.

Hoje, sinto-me mais responsável e em dívida para com a escola, foi ela que me abriu portas e novas perspectivas de vida.

O 12º ano é um objectivo. Vou lutar por isso. Mais que o 12º ano não me parece possível. Tenho que ter os pés acentos na terra, a minha realidade é aquela que se sabe. Não tenho possibilidades financeiras, e outras, para o conseguir. De qualquer forma, o 12º ano já será uma grande vitória. Quando é que o meu pai, que ainda anda à procura dos cigarros, podia imaginar tal coisa.

Até para o futuro, quando for procurar emprego... o chavalo já mostra o diploma a dizer que tem o 12º ano. Que cena...

Vou dar um estalo ao meu pai e à minha mãe. Vou mostrar-lhes que posso dar a volta por cima. Quero que o meu pai se envergonhe do que me fez. Afectos... família... são conceitos que só hoje percebo a falta que me fizeram e ainda fazem.

A minha auto estima cresceu muito e isso foi muito importante. Alguns companheiros até já dizem que eu tenho a mania que sou fino. Dizem que até já os corrijo – Não é com nós que se diz, é connosco. Interiormente isso é bom, valoriza-me.

Tenho uma certeza, e certezas são uma coisa que poucos temos, quero aprender mais, só tenho que me focar nisso. O querer é muito importante e pode mudar a nossa vida.

É difícil imaginar cumprir o resto da pena sem frequentar a escola. Depois da escola pouco há a fazer. Tenho pena de perder o aconchego da escola.

QUERO O MEU CANTINHO

Amadureci na cadeia, aqui aprendi muito. É aqui que me estou a tornar adulto. Lá fora a vida continua, as diferenças são enormes, não tem nada a ver com o tempo em que vivi lá fora. Tenho que reaprender a caminhar na sociedade.

Saindo da cadeia vou tentar viver um dia de cada vez, mas em liberdade. Vou iniciar uma nova caminhada, vou ter a minha segunda oportunidade. Não aspiro a nada de transcendente, quero o meu cantinho... um emprego, uma casa e o amor que sempre me faltou. Acima de tudo, quero a paz interior de me saber no caminho certo e a liberdade para ser feliz. Ninguém é feliz se não for verdadeiramente livre, se é que percebem o que quero dizer...

O Zé tem 26 anos e está condenado a uma pena de 12 anos por roubo, furto, falsificação de documentos, detenção de arma ilegal, tentativa de homicídio, tráfico de menor gravidade, condução ilegal e resistência à prisão.

O Zé é um jovem fechado com uns olhos imensos que transparecem um mundo de vivências e sensações profundamente tristes. Esses olhos desviam-se constantemente, temendo que neles se possa ler mais do que ele quer dizer. Por outro lado, disponibiliza-se, de forma franca, para colaborar comigo e tentar, com muitas hesitações e silêncios, procurar na penumbra de uma existência curta e dura, as respostas que lhe peço.

UMA VIDA NORMAL MAS COM COISAS PESADAS

O meu nome é Zé. Não gosto muito de falar de mim, é sempre complicado, se calhar o que tenho para dizer ou contar é melhor calar dentro da minha cabeça. De qualquer forma, e apesar de ainda ser muito novo, já tenho muito que lembrar e contar. Coisas pesadas...

A minha vida em sociedade começou no infantário. O meu irmão também lá estava. Apesar de muito novo, lembro-me de que não gostava de lá estar, desatava a chorar assim que lá chegava. De certa forma, foi bom. Convivia bem com as outras crianças.

A vida em família era normal, somos 5 irmãos e sempre nos entendemos. O mesmo acontecia com os meus pais. Tratavam de mim, davam-me o indispensável e ensinavam-me aquilo em que acreditavam, valores como o trabalho e a honestidade.

Frequentei a escola primária até à 4ª Classe. Tudo correu sempre bem. Fiz a 1ª Classe numa escola em Paredes e depois mudamo-nos para Gondomar onde conclui o 1º Ciclo. Nunca tive muitas dificuldades, aprendia bem, era um puto esperto. Levei algumas palmadas mas nada de anormal, não fiquei traumatizado. Gostava da escola, a professora era porreira e sempre me relacionei bem com ela, assim como com os meus colegas. Como gostava de aprender empenhava-me.

Na escola preparatória começaram os problemas. Na altura não eram problemas, eram situações normais para a idade e para os rapazes. Comecei a faltar às aulas e a meter-me em confusões, com os colegas e com os professores. Os professores queriam ser mais que professores, muitos queriam bater-me e eu não deixava, virava-me contra eles. Entrei naquela fase em que achava que quem me batia era o meu pai e a minha mãe.

Tive muitos processos disciplinares, fui suspenso e acabei por ser expulso. Não me recordo porque razão ... foi qualquer coisa relacionada com um carro riscado. Eu tinha alguns problemas com determinada professora, a verdade é que eu fazia muitas asneiras, ora, um dia, o carro dela apareceu todo estragado. Não fui eu, mas, como já estava referenciado, fui acusado.

A escola mandou relatórios para o tribunal de menores e acabei por ser matriculado noutra escola onde acabei por voltar ao mesmo, confusões... chatices, enfim, problemas...

Alguns professores eram bacanos, outros não, não ia com a cara deles, pareciam-me arrogantes, alguns exigiam muito. Eu era revoltado... não sei bem porquê... eu não me sentia revoltado ... não sei ... não sei explicar isso. Olho para trás e continuo a ter dificuldades em entender o que sentia e o que me levava a fazer tantas asneiras.

A professora primária marcou-me pela positiva. Na altura ajudou-me bastante. Depois de concluir o 1ºCiclo cheguei a ter contacto com ela, falamos, tentou fazer-me ver as coisas. O problema é que eu tinha uma ânsia enorme em mostrar aos outros que eu era diferente. Outros professores tentaram ajudar-me

Alguns colegas gostavam de mim, outros nem por isso... alguns deles eu queria que gostassem de mim. Eram aqueles que eram calmos, bons alunos, viviam melhor que eu. Reconhecia que seriam os amigos ideais, mas... afastaram-se de mim. Isso revoltava-me. Com a revolta fazia asneiras e distanciava-me deles ainda mais. Talvez fosse esta minha dificuldade de manifestar o que sentia e o que desejava, talvez fosse o medo de não ser aceite como igual ou não corresponder à expectativa deles. Com os professores acontecia a mesma coisa. Sempre que tentavam aproximar-se e ajudar-me eu dava a volta, para eles não saberem o que se estava a passar, o que estava a sentir.

Por incrível que pareça, nunca perdi o gosto pela aprendizagem. Gostei sempre de aprender, só que fugi da linha.

A minha mãe cansou-se, dos meus maus comportamentos e da minha impertinência perante tudo e todos. Tirou-me da escola. Isso levou-me ao Colégio de Correção. O tribunal mandou-me para lá.

No colégio tudo começou mal, logo no primeiro dia fugi. Voltei para perto de casa. Vivi na rua, tinha 13 ou 14 anos. Durante a noite, e sem que ninguém se apercebesse, entrava em casa dos meus pais e comia. Nem os meus pais se apercebiam que eu andava por ali. Passados 2 ou 3 meses a polícia encontrou-me e levou-me de volta para o colégio.

Por essa altura, meteram-me na escola do colégio. A sala de aulas era pequena, só tinha 3 alunos. Os professores não conseguiam motivar para a aprendizagem. Arranjava sempre uma maneira de me pirar de lá. Andava num entra e sai.

Dentro do colégio, quem me acompanhava era um monitor que tinha muitos outros companheiros meus para tomar conta. O monitor organizava jogos de futebol, mandava-nos para a escola e incentivava-nos a estudar.

O regime do colégio era muito parecido com o da cadeia, se for a ver se calhar era pior. Com o tempo foi piorando. Aos fins-de-semana íamos a casa. Mais tarde, as regras mudaram e já não podíamos ir a casa, os meus pais iam visitar-me, só aos fins-de-semana. As monitoras eram mais próximas, os homens eram mais distantes. Mas, um deles, aproximou-se de mim e ajudou-me muito, gostei muito dele. No geral, não havia uma relação de proximidade. Éramos muitos. Era impossível dar atenção a todos.

Abandonei a escola e cheguei a trabalhar nas oficinas de carpintaria. A escola foi para último plano. Depois, bem pensado, tive pena. Queria chegar aonde os meus amigos, que já não eram meus amigos, iam chegar. Mesmo que por outros caminhos.

Aos 16 anos saio do colégio e vou trabalhar como servente de trolha. Estive lá 6 meses e fugi. O gajo estava a abusar. Eu tinha dificuldades em aceitar ordens. Vou para casa dos meus pais, não fazia nada, comecei a roubar. Roubava carros, cafés, tanta coisa... sempre sozinho.

Não me questioneei sobre o que estava a fazer da minha vida. Sabia que estava a fazer mal. O dinheiro era muito aliciante. Os meus pais... coitados... sempre a dar-me para a cabeça. Eles não sabiam tudo, mas percebiam que algo se passava. Bateram-me. Eles sempre foram gente de bem. Viam que não fazia nada e chegava a casa e tinha tudo. A nossa relação ficou combalida... irremediavelmente afectada. Tentaram conversar comigo e eu não sabia o que responder e continuava a fazer o mesmo.

Um dia a policia vai buscar-me a casa. Eu abri a porta e eles levaram-me de volta para o colégio. No colégio vejo que as coisas estão diferentes. Estão mais fechadas. Meteram-me num quarto fechado o dia todo. Só via grades. Pela primeira vez sinto a prisão.

O colégio é uma escola de bandidagem. Eu não sabia o que era roubar um carro, foi lá que aprendi. Lá dentro não havia grande violência, nada de maior. Se houvesse éramos fechados.

Volto para a escola, frequento-a com mais assiduidade, mas não deu para acabar o 6ºano.

Aos 18 anos sou obrigado a abandonar o colégio. Regresso a casa. Aceitam-me, começo a trabalhar com o meu pai. Estive um tempo a trabalhar depois, fugi outra vez da linha. Não tinha lucro naquele trabalho, era mais fácil e mais rápido ir para outros lados. Começo a vender droga. Só consumia haxixe. Experimentei de tudo, mas só experimentar. Nunca me viciiei e não foi uma questão de sorte. Foi a minha cabeça, é muito grande. Quando decido os meus limites nada nem ninguém me dá a volta, eu sou mais forte. Sabia que uma vida de consumo de droga não era para mim.

O tráfico de droga era mais fácil que o roubo, mas não dava tanto lucro. Dá dinheiro, mas dá muito trabalho. Roubar é só lucro, não tenho que dar nada a ninguém

A vida do roubo é pesada mas tinha algumas vantagens. Juntei bastante dinheiro, em casa, nunca tive uma conta.

Várias vezes pensei que a qualquer momento poderia ser preso. Nem sei como me aguentei tanto tempo. Cheguei a roubar e traficar ao mesmo tempo, era muito arriscado. O dinheiro que ia amealhando servia para as minhas coisas, para o dia-a-dia. Queria juntar para, no futuro, parar e ter uma vida melhor. Neste percurso perdi os meus amigos, aqueles que realmente valia a pena ter como amigos. Cheguei a cruzar-me com alguns, mas... pensava muitas vezes nos bons tempos da primária. A vida que levava era dura, tinha momentos que me agradavam, gostava da adrenalina, do stress, mas ... tinha medo, não havia paz.

Conheci uma rapariga que podia ter mudado a minha vida. Pressionou-me muito para abandonar aquela vida. A família dela pressionava-a a ela, não me queriam na vida dela, sabiam que eu era um problema. Ela acabou por ceder à família e abandonou-me. Nunca a odiei, mesmo depois de me ter abandonado, amava-a demais. Passados uns meses fui preso.

SE ARREPENDIMENTO MATASSE... AONDE É QUE EU JÁ ESTAVA

Quando entrei na prisão temi o que ia encontrar. Tinha receio das pessoas, do que elas me podiam fazer, tinha medo que me batessem, que me violassem. Não tinha protecção, não tinha padrinhos. Percebi que tinha que marcar território, fui conhecendo pessoal e fui-me safando.

Em Custóias tudo corre mais ou menos. Assim que cheguei fui logo para a escola. Fui para não ficar fechado. Vi como funcionava a cadeia e, por livre iniciativa, decidi inscrever-me na escola.

Queria ser bom aluno. Queria terminar o que tinha deixado a meio, o 6ºano. Fi-lo por unidades capitalizáveis. A escola era um espaço seguro, diferente do resto da prisão. Por isso, deixei-me ficar e tirei boas notas, sentia que aprendia. Fui relembrando coisas que tinha aprendido lá fora, durante aqueles tempos muito conturbados. Gostava do desafio de aprender Matemática, Inglês, eram disciplinas que me davam gozo e desafiavam as minhas potencialidades. Obrigavam-me a raciocinar, cada pequeno sucesso era muito bom, era uma oportunidade de provar a mim próprio que era capaz, ao mesmo tempo, mostrava aos outros que tinha capacidades, mais que muitos outros.

Gostava da escola em Custóias, o ambiente era bom. Davam-me atenção, ouviam-me e alguns professores até me compreendiam, nem acreditavam no que eu tinha feito. Sentia-me aluno. Dentro da escola era tratado pelo nome. Estar na escola e estar na cadeia era diferente. A escola tratava-nos como alunos, não como reclusos. Isso agradava-me, o tempo passado na escola era melhor, mais rápido, estava ocupado, totalmente diferente, mais humanizado.

Concluo o 6ºano com sucesso e inscrevo-me no 3º Ciclo. Por necessidades financeiras tive que abandonar a escola arranjar um trabalho e por isso desistir da escola. Tive pena. Sentia que de alguma maneira a aprendizagem me estava a ajudar. Saber mais dava-me prazer, fazia-me sentir mais seguro, mais capaz. Em termos de personalidade mudei. Pensei em todo o meu passado e... se o arrependimento matasse, onde é que eu já estava.

Muitas vezes lamentei ter abandonado a escola. Sinto que, de alguma maneira, a escola era a minha tábuia de salvação. A escola podia ter-me dado um emprego, estudos, sabedoria, estabilidade, enfim, podia ter uma vida melhor.

Sou transferido para o Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira. A adaptação foi normal. Já sabia o básico sobre como funciona a vida dentro de uma cadeia. Embora diferentes, adaptei-me. Esta é uma cadeia mais fechada, o funcionamento é muito rigoroso, abertura e fecho de celas, enfim, estamos sempre fechados. Não fazia nada, não tinha nenhum impedimento. Andei à procura mas não encontrei nada. Assim, só me restou esperar pela altura certa e matricular-me na escola. O querer ter alguma ocupação levou-me à escola, mas não foi só isso, também queria concluir o 9ºano.

É importante concluir o 3º Ciclo porque tenho objectivos, sair daqui e tirar a carta, enriquecer-me em termos pessoais, auto estima. O aprender, o saber abre os nossos horizontes, nunca é demais aprender.

Em certas coisas sinto que o saber mais me valoriza, aos meus olhos e aos olhos dos outros. É bom para a minha auto estima. Aprender é ultrapassar barreiras, ultrapassar

limites. Esses limites eram impostos por mim mesmo, se não os ultrapassa-se ia ser um calhau, não quero isso para mim.

A escola no EPPF é diferente da de Custóias. Lá (em Custóias) o espaço físico é maior. Respira-se mais liberdade, é mais aberto. Em termos de sala de aula o funcionamento é, basicamente, o mesmo. A relação com os professores parece-me boa. Num primeiro impacto, pareceram-me boas pessoas. Houve troca de professores numa das disciplinas e foi um bocado chato. Quando me começava a habituar a pessoa ia embora.

De início foi um bocado difícil, estava destreinado e, em algumas disciplinas, sentia mais dificuldades. Matemática, por exemplo, tive muitas dificuldades mas não desisti. Inglês é a minha disciplina preferida. Já há muito tempo que não tinha Inglês, foi estranho relembrar a língua, parecia-me familiar mas difícil. Senti que levava vantagens sobre alguns dos meus companheiros, senti que dominava conhecimentos que os outros não dominavam, gosto dessa sensação, dá-me poder.

Os professores na escola de um EP não podem ser iguais ao que são nas escolas lá fora. Se assim fosse ninguém vinha às aulas. Têm que tentar ganhar a nossa confiança, ajudar-nos nas nossas dificuldades, escolares e pessoais.

Desconfiamos de quem vem de fora. Há conversas que não convém ter. Os professores não devem saber demais, podem passar a informação para dentro da cadeia e isso não convém.

Com o tempo, e com alguns professores, a confiança ganha-se e passamos a ser mais abertos, ter menos receio, eles deixam de ser uma ameaça.

Aqui há muitos professores novos, que vêm para a cadeia pela primeira vez. São uma lufada de ar fresco. Por outro lado, nota-se o receio que sentem e alguma falta de jeito para lidar com as situações. Sente-se que não são eles próprios, estão a tentar controlar-se e a tentar controlar a turma. Os professores têm vontade de ensinar mas nem sempre é fácil. A motivação dos alunos não é muito grande. Os problemas vindos do miolo da cadeia estão sempre presentes, há sempre alguma coisa a resolver.

Gostava de terminar o 9ºano e prosseguir estudos. Quem frequenta a escola devia receber algum dinheiro, muito ou pouco, não interessa. É impossível sobreviver na cadeia sem dinheiro.

A minha família apoia-me mas não é suficiente. Lá fora só a minha mãe trabalha, o meu pai é doente e o meu irmão mais novo é um zero à esquerda.

Acho que era bom para mim concluir o secundário, pelo menos isso. Acho que tenho capacidades. Tendo apoio financeiro não tenho dúvidas que essa seria a minha opção. Quem sabe até, não poderia ir mais longe.

Da escola na cadeia recebi muitas coisas boas. Aprendi, conheci novas pessoas, os meus professores. Não são só professores, também são amigos. Alguns dão a matéria e vão embora, não criam laços, outros, são diferentes, ligam-se a nós. São muito importantes as conversas que têm connosco, dentro e fora da sala de aula. Daí que as festas e actividades integradoras sejam muito importantes.

Eu diria que de alguma maneira a escola me mudou. Em Custóias estava mais à vontade e esse à-vontade deu-me problemas, telemóveis, drogas, entre outras coisas. Passei muito tempo no castigo.

Agora, nesta cadeia mais fechada, mudei. Comecei a ter objectivos. A escola foi o grande objectivo. A escola ajudou a controlar a tendência para a prática de actos ilícitos. A resistência inicial à escola e aos professores foi desaparecendo, fui ganhando uma certa confiança. Os professores brincam connosco, alguns incluem-nos, tratam-nos como alunos, não como reclusos.

A escola tem que ser protegida. Nós mesmos (reclusos) temos que o fazer. Isto é uma mais valia para todos nós. Lá dentro não se faz nada, é só embrutecer. É monótono e perigoso.

Na escola há respeito e há afecto.

Em relação ao futuro quero e espero que a escola e tudo isto que estou a passar me possam trazer benefícios. Não quero voltar ao mesmo. No íntimo sinto-me diferente, mudaram os meus valores.

Vamos ver se a sociedade está preparada para me receber, não vai ser fácil. Eu estou a preparar-me para a sociedade. A escola ajuda...

Vasco é um homem de 41 anos que exibe um sorriso e expressão de garoto travesso, sempre pronto a contar uma piada e a deixar que o brilho do seu olhar oculte a imensa revolta que o consome.

Vasco, reincidente no crime, já está demasiado marcado por uma vida tortuosa e torturante e procura, incessantemente, uma resposta para tudo o que lhe aconteceu. Confessou que as conversas mantidas lhe fizeram bem, “deitou cá para fora” uma série de coisas que lhe estavam a fazer muito mal. Como corredor que já foi, quer fazer mais uma corrida. Desta vez quer que seja uma corrida de fundo e quer chegar ao fim, erguer os braços e agarrar a vida.

Vasco está condenado a 5 anos de prisão e tem ainda que cumprir 2 anos por uma condicional que não respeitou. Foi condenado por tráfico de droga.

A REVOLTA DO ABANDONO

Contar a minha história. Pode ser interessante, ou talvez não. Francamente, a minha história não é bonita, não é feliz, mas é a minha história é aquela que eu não queria viver mas que me impuseram e, a determinada altura, eu resolvi escrever com o meu próprio punho. Sei da minha total e única responsabilidade na escrita de muitas das páginas tristes e más que narram a minha vida. Serão poucas as linhas dedicadas à felicidade. Deixo algumas páginas em branco na esperança de, no futuro, escrever sobre aquilo que nunca tive e nunca fui.

Os primeiros anos da minha vida, aquela fase que supostamente todos lembramos com um sorriso nos lábios, a infância, foram torturantes. Não tenho recordações felizes da minha infância. Esperem lá, tenho uma lembrança feliz. Num Natal pedi uma bicicleta à minha avó, ela deu-me uma de arame.

Era eu uma criança de colo quando o meu pai partiu para o Ultramar para combater. Quando regressou encontrou a minha mãe com outro filho nos braços. É fácil imaginar a reacção... mandou-a embora. Tinha eu 3 anos e meio e lembro-me vagamente de alguns episódios. Passado algum tempo a minha mãe regressa a casa, o meu pai deu-lhe um enorme arraial de porrada mas ela foi-se deixando ficar. Um dia, disse que ia despejar o lixo e nunca mais voltou.

A revolta que senti é indescritível. Nada daquilo fazia sentido, era tudo tão feio e triste... e eu ali no meio, sem perceber qual era o meu lugar. O meu pai criou-me, de uma maneira torta que só serviu para aumentar a minha revolta. Ele estava todo “comido” pelo Ultramar, e também pelo que a minha mãe lhe tinha feito e depois...

Ele era comunista, é por isso que eu odeio o comunismo, e vivia muito para aquilo, deixou-me de lado. O importante era o partido e as reuniões partidárias. A determinada altura meteu-me num colégio, óbvio que não era o Colégio Alemão, era daqueles que não servem para ninguém.

O meu pai não era duro, era torturante. Eu cheguei a atropelar o meu pai, por vingança, por tudo o que ele me tinha feito em miúdo. Fez-me sofrer muito. Testei-o até ao limite mas... a verdade é que ele me batia por tudo e por nada, parecia ter prazer em me bater. Se calhar batia-me por frustração. Dizem que eu era muito parecido com a minha mãe. Batia-me muito, era duma brutalidade assustadora. Mas, também é verdade que era um grande homem, honesto, direito, ninguém tinha nada a apontar-lhe. Eu é que sentia uma revolta enorme e por isso fazia um monte de asneiras, que ele resolvia à pancada. Hoje, penso muitas vezes que, se calhar, ele até foi um grande pai... não sei... o que ele viveu, as pancadas da vida, a falta de sorte, o desamparo em que também ele se encontrava... se calhar já o compreendo melhor. Eu não era a única vítima esta história, ele também era.

No fundo... gosto do meu pai. Que hei-de fazer? Nesta fase precisava dele. Se eu seguisse aquilo que tantas vezes me disse, quase sempre usando a força, as coisas hoje poderiam ser diferentes. Eu poderia ser diferente. A honestidade dele chegava a irritar-me. Nunca aceitou dinheiro meu, dizia que era sujo, não era honesto. A frustração do meu pai passou a ser eu. Agora acho que é tarde para o compensar e fazer com que ele não sentisse a vergonha que eu o faço sentir.

Depois de ter sido preso pela primeira vez visitava-me na cadeia. Quando saí fui para casa dele e recebeu-me bem, mas impôs-me regras, duras. Não as cumpri, embora tivesse o amparo da minha madrastra.

A minha mãe partiu com um irmão de 6 meses. Ficamos eu e uma irmã. A minha mãe tentou atirar o meu pequeno irmão ao rio. Uma senhora assistiu à cena e evitou o pior. A minha mãe entregou a criança a essa senhora que a criou, tomou conta dele até ele morrer de overdose.

Não tinha mãe, tinha um pai que me espancava, sei lá... a única coisa que tinha era a própria vida... isso já era importante.

Voltei a ver a minha mãe tinha eu 15 anos, entretanto tinha tido mais filhos, era uma mulher bonita, elegante, charmosa. Não sei se a condeno ou não. Não a culpo por ter sido a rainha das putas, mas culpo-a por me ter abandonado, a mim e aos meus irmãos. Assim que me viu disse-me que era minha mãe mas não me tinha amor. Se quiseses chamar-me mãe chama, se não quiseses não me chames. Disse-me isto, assim sem mais nem para quê. Aquela frase deu-me força para lutar.

Odeio a minha mãe, não consigo sentir afecto por ela. Para mim é sempre uma puta. Foi assim que me ensinaram a vê-la, é assim que eu a vejo.

A ESCOLA DOS AFECTOS

A escola foi algo de que gostei. Era diferente, estava a aprender coisas novas e isso agradava-me. Até à 4ª Classe fui sempre bom aluno. A minha professora, a D. Maria, morreu com 110 anos. Era uma senhora espectacular, conhecia-me, sabia a minha história, a minha vida, e protegia-me, a mim e a tantos outros.

Lembro-me que assim que entrávamos na sala de aula tínhamos de rezar. Eu não me importava. A professora ensinava bem e também dava muitas reguadas. Se não aprendêssemos ao bem aprendíamos ao mal. Impunha regras que tinham que ser cumpridas, havia muito respeito por ela. Sabíamos que a sala de aula era um espaço diferente em que todos tinham que cumprir regras e aprender. Fora da sala já não era bem assim...

Fui muito insurrecto. Comia da merenda dos outros, muitas vezes sem a autorização deles, sempre que era preciso alguém para fazer asneiras eu era o primeiro a avançar. As escolas de bairro eram terríveis e, nesse aspecto, a professora sempre soube como lidar connosco. Naquela zona, se alguém perguntasse por ela toda a gente sabia quem era. Ela era diferente. Pintava-se muito, era uma velhota que se pintava, isso dava nas vistas.

Aquela professora sabia os problemas que os miúdos do bairro viviam. Sabia, acima de tudo, que aquilo que mais precisávamos era atenção e afecto. Sabia, também, da nossa dificuldade em lidar com regras e, por isso, estava sempre presente, com ternura e com rigor.

A vida no bairro não fez de mim um bandido. Mesmo que vivesse numa mansão acho que seria a pessoa que sou. Mais que a influência a vida que eu tive, o abandono da minha mãe e a atitude do meu pai é que fizeram de mim o puto terrível que fui. Dizem que eu era assim por causa das pancadas que levei.

No meio disto tudo tomei uma decisão – Nunca serei um drogado. Podiam ver-me pobre, mas nunca na miséria. A droga arrasta a miséria, a todos os níveis.

A escola foi um projecto que ficou para trás. Alguém me diga, como é que eu podia continuar na escola? Sem acompanhamento, sem controlo, esse há muito eu tinha rejeitado, sem um objectivo de vida... eu estava perdido e ninguém me quis encontrar.

NA ESCOLA TRABALHAVAMOS O NOSSO FUTURO

A primeira vez que fui preso tinha 16 anos. Era muito novo, não sentia medo. Como é que explico isto? De certa forma, até me agradava a ideia de ser preso, era uma forma de me sentir importante, já era bandidola. Eu vivia nesse meio, até dava um certo jeito mostrar que já era cadastrado, já estava marcado.

Já tinha estado preso 1 mês por causa duma multa de autocarro. O senhor meu pai disse-me que eu estava muito bem preso.

Num primeiro momento estive preso em Custóias e aí tive problemas. Tentaram abusar de mim sexualmente, era carne fresca. Tive que tratar de vida e dei umas facadas. Fiquei conhecido, marquei o meu território. Vim para Paços de Ferreira por causa do sucedido.

Em Paços de Ferreira comecei por trabalhar no Artesanato, depois a Cantonaria e depois a Escola. Só tinha a 4ª Classe e então, a conselho de companheiros, decidi que era melhor ir para a escola. Os outros diziam que era um sítio melhor.

Na escola ganhei juízo. Fiz o 5º e o 6º anos. Foi fácil. Tinha que estudar, era tudo muito rigoroso, tínhamos que saber mesmo, havia testes. Sentia que aprendia e isso era muito bom. Para quem não se reconhecia grandes capacidades ou vontade de estudar, a sensação era muito boa. Valorizava-me. Aumentou a minha auto-estima, e com isso a minha sensação de que a vida podia ser diferente do que tinha sido até aí. Só é pena que, quando saímos, quem está lá fora não valorize o nosso esforço e tente acompanhar-nos no processo de reintegração.

Inscribi-me no 7º ano. Na altura, estamos com o sistema de ensino por unidades capitalizáveis. Estava cheio de vontade de evoluir. Percebi que, pela aprendizagem, começava a pensar de maneira diferente. Reflectia mais sobre as coisas e as razões pelas quais elas aconteciam. Comecei a olhar para dentro de mim mesmo e a perceber que eu tinha

a capacidade, se quisesse, de dar a volta por cima. Era jovem, muito jovem, a vida estava lá fora à minha espera e eu só tinha que agarrar a oportunidade.

A relação com os professores era maravilhosa. Ajudavam-nos a atingir os nossos objectivos, exigindo sempre a correcção de atitude perante a escola e perante os outros. Com os professores desabafávamos, partilhávamos a nossa vida, os nossos medos e piores receios. As medidas de flexibilização de pena eram difíceis de conseguir, a escola e os professores lá estavam. Sempre prontos a colaborar e a abrir janelas de esperança.

Aprendíamos muito, para além das matérias dos livros. Aprendíamos o valor da palavra respeito, pelos outros e por nós próprios, aprendíamos o valor do esforço e a necessidade do mesmo. Estávamos a trabalhar o nosso futuro e estávamo-nos a conhecer.

Afastei-me dos outros reclusos, dediquei-me ao desporto e à escola. Sentia que os professores me compreendiam melhor que as outras pessoas. É engraçado, os meus professores, já a da primária o era, foram, talvez, os únicos que me perceberam e tentaram ajudar. A escola era um mundo à parte.

Quando saí em liberdade acreditava que ia ser uma pessoa diferente. Sentia-me com ferramentas necessárias para enfrentar a vida lá fora. Acreditava em mim e na minha capacidade de reformular a minha vida. Agarrei-me à fé. Rezava à Nossa Senhora e fui a Fátima. Tirei o curso de jardineiro, prometeram-me mundos e fundos e nunca cumpriram.

DE VOLTA À VIDA REAL ... DE VOLTA AO BAIRRO

Fui para a tropa com 24 anos. Depois, alistei-me na Legião Estrangeira. Ao fazer um teste parti um braço e fui dado como inapto. Regressei a Portugal e comecei a praticar Atletismo, sempre fui bom a correr. Fiz muitas coisas, empregos precários... nada resultava. Tudo o que tinha aprendido parecia não servir para nada, os outros não viam e não percebiam que eu queria, desesperadamente, dar a volta à vida... eles não viam...

Dediquei-me ao tráfico de droga. Dava dinheiro. Infelizmente não dava mais nada. Acho que sempre o soube.

O meu irmão era consumidor de drogas e eu, a bem dizer, sustentava-lhe o vício. As mulheres do bairro traficavam e queriam homens que não consumissem e fizessem tráfico. Se algo acontecesse nós (homens) é que dávamos o peito à bala. No meio das mulheres era especial. Tinha acesso a tudo, o dinheiro era fácil. Tudo o que queria tinha, não havia

limites, as portas estavam todas abertas... as janelas que a escola tinha aberto fecharam-se perante a dura realidade da vida que eu tinha para viver.

O sucesso parecia garantido. Se um traficante consumidor tem portas abertas, um não consumidor tem o mundo a seus pés. Foi no meio deste sucesso, se assim lhe posso chamar, que constitui família. Naquele meio complicado e pesado, do bairro que eu tão bem conhecia, iniciei a família que tanto desejei. Foi nesse mesmo meio que a perdi. Lutei tanto por essa família, ainda que fazendo tudo da forma errada, e mesmo assim não fui capaz de a manter.

Sinto que a minha família era uma ilusão, constituída numa base errada, num tempo e num lugar errado. O dinheiro, a vida fácil, não aguenta a dureza da vida e por isso perdi o chão. Perdi o dinheiro... perdi a família... perdi-me...

HÁ 20 ANOS A FAZER O 9º ANO ... FALTA CUMPRIR-SE A ESCOLA ...

De volta à cadeia, de volta ao tormento de me confrontar, uma vez mais, com a condição mais baixa da existência humana. Este mundo não interessa a ninguém, não tem nada para oferecer a não ser a certeza de que, todos os dias, serei humilhado pela minha própria consciência.

Regresso à escola. Faço-o porque sei que este é o melhor lugar para se estar. Vejo a possibilidade de concluir o 9º ano. Gostaria de fazer o 12º ano mas, vai ser difícil. Sem dinheiro não se consegue sobreviver, mesmo não tendo vícios. Se não nos ajudarem, financeiramente, a escola no EP passa a ser um lugar exclusivo para os ricos.

Estou há 20 anos para fazer o 9º ano. Sou burro. O que tive lá fora acabou ... tinha tudo e, no fim de contas, não tenho nada. Quem sabe, quebrando o enguiço do 9º ano, não vença este maldito azar da vida.

A escola de hoje é diferente daquela que eu conheci quando para aqui vim da primeira vez. O espaço está melhorado, os professores são outros, o sistema de ensino é outro. Acho que gostava mais do sistema anterior. Era mais exigente mas, obrigava-nos a estudar, a exercitar a mente. Isso era bom, fazia-nos bem. Hoje trabalha-se de uma forma diferente. Vamos buscar os nossos conhecimentos de vida, a nossa experiência e tentamos adaptá-la às matérias a estudar. Infelizmente, as nossas experiências não são lá grande coisa. Penso que o melhor é não recorrer a ela. Por outro lado, pode ser benéfico. Ao sermos confrontados com os nossos próprios erros podemos reflectir e aprender com eles, sobretudo se fizermos a comparação com as vantagens das boas escolhas.

Na escola sinto-me bem. Mais uma vez, encontrei um bom ambiente, professores compreensivos e empenhados que não estão ali para nos julgar mas sim proporcionar uma nova abertura das janelas que entretanto se haviam fechado.

Na minha cabeça sinto um turbilhão, voltar a estudar, depois de tanto tempo, não é fácil. O Inglês é o pior. Estou destreinado e a capacidade de raciocínio já não é a mesma. Também é verdade que se estudasse mais podia melhorar mas... não é fácil... burro velho não aprende línguas. Gosto de saber, sei que é importante e me pode ajudar lá fora. Também sei que, em reclusão, a capacidade de concentração diminui, os nossos problemas, a impossibilidade de os resolver e a impotência de controlar o que se passa lá fora, absorve a nossa atenção e impede-nos de concentrar, com total disponibilidade de aprendizagem, na escola. Da primeira vez que cá estive, um professor deu-me um livro para ler – A Filosofia Contemporânea – acreditam que eu o li? É verdade, li-o, só não sei se o percebi. De qualquer forma, o treino mental foi muito bom e até e dava uma certa importância andar de um lado para o outro com o livro.

Nesta altura da minha vida não sei se é a escola que me está a fazer desejar uma outra vida e uma outra atitude perante ela. Não. Actualmente, sinto que o meu desejo de mudança vem pelo cansaço da vida que vivi até ao momento. No fundo, a escola só vem reforçar essa necessidade de virar uma página, várias páginas, da minha existência.

QUERO VOLTAR A SER CRIANÇA

Quero voltar à família, quero ter algo a que me agarre e pessoas por quem sinta afecto. Quero que me amem, quero voltar a ser criança, quero que o meu pai me veja como criança e me diga o que tenho que fazer para ser uma boa pessoa.

Perdi tanto e perdi-me tanto... o que é que me espera lá fora? Sinto que tenho que fazer alguma coisa para ter uma vida. Tenho muito medo da solidão. Na minha família somos muitos e eu sou o único... a minha avó continua viva ... à minha espera ... para qualquer coisa ... vai ser bom ... vai ser bom ...